

EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO EN LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL

Línea temática 1

Resumen

En el curso 2020-2021, tras el periodo de confinamiento con docencia telemática llevada a cabo al final del curso 2019-2020, la administración educativa española permitió diferentes modelos organizativos, a partir de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), generalizándose un modelo de organización y funcionamiento semipresencial. La docencia de Educación Física (EF) tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones. El objetivo de esta investigación fue analizar las diferencias por género de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, como los contenidos, la metodología o la evaluación, llevados a cabo por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato en España. Los participantes fueron 174 (121 hombres y 53 mujeres) docentes, encuestados online. Los resultados muestran que los criterios utilizados por el profesorado para decidir los contenidos a trabajar en la parte presencial de la clase estuvieron influenciados por el género del profesorado, de igual forma que el uso de estrategias metodológicas para fomentar la actividad física del alumnado fuera del centro educativo y el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación.

Palabras clave: Educación Secundaria, contenidos, metodología, evaluación, Covid-19.

1. Introducción.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró, el 11 de marzo de 2020, que la COVID-19 se podía caracterizar como pandemia, debido tanto a los elevados niveles de propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción (Organización Mundial de la Salud, 2020). Las medidas sanitarias impuestas para frenar la pandemia supusieron un impacto importante en los sistemas educativos de todo el mundo (UNICEF, 2020). Así, alumnado, familias y profesorado tuvieron que trabajar de forma rápida e ingeniosa para mantener una educación de calidad (Gil-Espinosa, 2020).

Tras un periodo de confinamiento y docencia telemática, en el curso 2020-2021, la administración educativa española permitió diferentes modelos organizativos, a partir de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con la intención de alcanzar el mayor nivel de presencialidad posible, en equilibrio con la minimización de riesgos de contagios (Goat et al., 2021) se generalizó, en ESO, un modelo de organización y funcionamiento semipresencial. La docencia de Educación Física (EF) tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones (Beard & Konukman, 2020; Daum et al., 2021). Este proceso de adaptación de la EF al nuevo contexto derivado de la pandemia todavía no ha sido analizado en profundidad. En este sentido, Johnson et al. (2021), recomiendan ampliar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje implementado como consecuencia de los diferentes modelos organizativos puestos en funcionamiento.

El género podría ser una variable importante a analizar, ya que hay estudios que sugieren que se encuentra asociado a las motivaciones para la dedicación docente (Moses et al., 2016), y a cuestiones relacionadas con la implementación práctica (Almusharraf & Almusharraf, 2021). Algunas investigaciones señalan diferencias entre las profesoras y profesores en relación determinados elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, las profesoras otorgan una mayor valoración a la utilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para evaluar el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos y como medio para mejorar el desarrollo de sus clases y con ello ser más dinámicas y motivadoras (Araiza & Pedraza, 2019). Por otro lado, las profesoras encuentran más problemas a la hora de llevar a cabo sus clases de EF (Victorino, 2020). Sin embargo, otros estudios no encuentran diferencias en el uso de diversas variables curriculares, como la utilización de las TIC como recursos docentes, entre profesoras y profesores (Hernández Ramos & Torrijos Fincias, 2019).

El proyecto "Comprehensive and Lifelong Physical Education (CALPE)" (López-Fernández et al., 2021) realizó un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF en el modelo semipresencial durante el curso 2020-2021 en España. En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos en cuanto al género del profesorado, diferenciando profesoras y profesores.

El objetivo de esta investigación fue, por lo tanto, analizar las diferencias por género de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, como los contenidos, la metodología o la evaluación, implementados por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato en España.

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Normal

2. Método.

2.1. Participantes

Los participantes fueron 174 (121 hombres y 53 mujeres) docentes de EF de ESO y Bachillerato. En cuanto a la edad, 12 docentes informaron tener menos de 30 años, 62 docentes entre 30 y 39 años, 72 docentes entre 40 y 49 años y 28 docentes más de 50 años. En relación con la experiencia docente, 46 profesores afirmaron tener una experiencia docente inferior a 5 años, 13 docentes entre 5 y 9 años, 21 docentes entre 10 y 14 años, 34 docentes entre 15 y 19 años,

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

37 docentes entre 20 y 24 años, 10 docentes entre 25 y 29 años y, 13 docentes más de 34 años. De entre todos ellos, 151 docentes indicaron trabajar en centros educativos públicos, mientras que 19 docentes en centros educativos concertados y 4 docentes en centros educativos privados.

2.2. Instrumentos

Se desarrolló una encuesta online usando *Google Form* (López-Fernández et al., 2021). La encuesta fue analizada por dos grupos independientes de expertos en enseñanza de la EF, obteniendo valores satisfactorios para el coeficiente *V* de Aiken en las dimensiones de representatividad, claridad y comprensión. Además, se llevó a cabo un estudio piloto con un reducido grupo de docentes de EF de ESO y Bachillerato, no encontrándose problemas en la comprensión de las preguntas. En su conjunto, este proceso proporcionó evidencias de validez basadas en contenido del instrumento.

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

2.3. Procedimiento

La administración de la encuesta se realizó de modo on-line, durante los meses de enero y febrero del curso académico 2020-2021. A la hora de cumplimentar la encuesta, los potenciales participantes recibieron información e instrucciones para explicarles que su participación era totalmente voluntaria y anónima, además de informarles que no había respuestas correctas ni falsas puesto que sólo se quería conocer sus percepciones acerca de la enseñanza semipresencial implementada en la EF en ESO y Bachillerato durante el período de las medidas restrictivas derivadas de la pandemia de COVID-19. Como paso previo a realizar la encuesta, los posibles participantes tuvieron que dar su consentimiento informado. Los participantes no recibieron ningún tipo de compensación derivada de su participación en esta investigación. La cumplimentación de la encuesta tuvo una duración media de 10 minutos. Los datos fueron tratados de manera confidencial y exclusivamente con fines investigadores y académicos de acuerdo con los requisitos éticos para la investigación humana propuestos por la Declaración de Helsinki. Esta investigación obtuvo la aprobación por parte del Comité de Ética del Servicio Andaluz de Salud (CEI-15-04-2019).

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

2.4. Análisis de datos

Los datos se analizaron usando el programa estadístico IBM® SPSS® (versión 25.00). Para las variables de naturaleza categórica, se estimaron frecuencias absolutas y relativas, mientras que para las variables de carácter continúa se calculó la media a la hora de informar de los estadísticos descriptivos. Para examinar las posibles diferencias de género en las variables categóricas, se utilizó la prueba χ^2 de Pearson. Para las variables continuas, se usó la prueba *t* de Student de muestras independientes a la hora de analizar las diferencias por género. De manera complementaria al nivel de significación estadística ($p < .05$), se calculó el índice *V* de Cramer para variables categóricas y el índice *d* de Cohen para variables continuas como medidas del tamaño del efecto (Field, 2017). Ambos coeficientes muestran un tamaño del efecto pequeño, medio y grande con valores mayores que .10, .30 y, 50 (Field, 2017).

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

3. Resultados.

3.1. Contenidos de la enseñanza

Los criterios utilizados por el profesorado para decidir los contenidos a trabajar en la parte presencial de la clase estuvieron influenciados por el género del profesorado ($\chi^2 [8] = 18.48, p = .018$) (Tabla 1). Más concretamente, el criterio 1 (18 y 3), criterio 2 (17 y 8), criterio 3 (27 y 10)

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

la combinación de criterios 1 y 3 (18 y 5) junto con la combinación de criterios 2 y 3 (14 y 2) fueron menos elegidos por las profesoras.

Criterios	Criterio 1		Criterio 2		Criterio 3	
	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores
	3	18	8	17	10	27
Combinación	Criterios 1 y 3		Criterios 2 y 3			
	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores		
	5	18	2	14		

Tabla 1. Frecuencia de los criterios más utilizados por el profesorado para seleccionar el contenido a enseñar en la parte presencial de la asignatura.

Nota. Criterio 1 = Prioridad a los contenidos más importantes tras el análisis del departamento; Criterio 2 = Facilidad para coordinar con la parte no presencial; Criterio 3 = Prioridad a los contenidos más prácticos y procedimentales; Criterio 4 = Prioridad a los contenidos que facilitan el trabajo en grupo del alumnado.

3.2. Metodología utilizada por el profesorado

No se encontraron diferencias entre profesores y profesoras en cuanto al uso de las plataformas educativas. Por el contrario, en cuanto al uso de estrategias metodológicas para fomentar la actividad física del alumnado fuera del centro educativo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género ($\chi^2 [3] = 7.81, p = .049, V = .21$). Mientras que las profesoras tuvieron una mayor frecuencia en no implementar ninguna estrategia (8 frente a 6), los profesores tuvieron una mayor frecuencia en la utilización tanto de una estrategia (74 frente a 23) como de dos estrategias de enseñanza (35 frente a 20).

No hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso de estilos de enseñanza para la enseñanza semipresencial en relación con el género ($\chi^2 [2] = 2.66, p = .265$), edad ($\chi^2 [6] = 3.17, p = .787$), ni en cuanto a la implementación de modelos pedagógicos en la enseñanza semipresencial respecto al género ($\chi^2 [2] = 0.07, p = .966$).

3.3. Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

No se encontraron diferencias entre profesores y profesoras en cuanto a la recomendación de los diferentes instrumentos de evaluación. En lo que respecta a las posibles diferencias de género en el uso de los instrumentos de evaluación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el uso del portafolio ($t [172] = 0.06, p = .956$), cuestionario en plataforma virtual ($t [172] = 0.27, p = .876$), registro en aplicaciones deportivas ($t [172] = 1.51, p = .132$), trabajos escritos ($t [172] = 0.51, p = .609$), confirmación familiar de realización ($t [172] = 0.08, p = .934$) y examen oral por videoconferencia ($t [172] = 0.58, p = .556$). En cambio, los profesores obtuvieron una puntuación promedio significativamente superior al de las profesoras en el uso de la rúbrica ($t [172] = 1.83, p = .046, d = 0.31$).

4. Discusión.

Tras el análisis de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato de España, se encontró que los profesores utilizaron diferentes criterios para la selección de los contenidos a trabajar en la parte no presencial de la docencia, así como en las estrategias de enseñanza para la realización de actividades fuera del centro. Igualmente, los profesores utilizaron más la rúbrica como instrumento de evaluación que las profesoras.

En nuestra revisión no hemos encontrado investigaciones que analicen las posibles diferencias en los elementos curriculares, entre profesoras y profesores, en el modelo de enseñanza semipresencial. No obstante, investigaciones previas muestran resultados que sintonizan con

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri)

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

los resultados de nuestro estudio y que pueden ayudar a interpretar los mismos. En un estudio, en el que participaron 1500 docentes, sobre el cambio del modelo tradicional hacia el telemático, las profesoras manifestaron mayores dificultades que los profesores al afrontar dicha transición (Jelińska & Paradowski, 2021). Los autores indicaban que dicha diferencia podía ser debida a una posible mayor participación no estereotipada (entre amigos, colegas...) de los profesores, así como a una posible tendencia de los mismos a sobreestimar su propia capacidad. En la misma línea, en otro estudio, realizado en España, de Alemany-Arrebola et al. (2020), los hombres tenían una percepción de autoeficacia más elevada. A su vez, diferentes investigaciones apuntan a que las mujeres muestran una mayor preocupación por la privacidad y los riesgos de internet (Chou & Sun, 2017). Por último, Jelińska & Paradowski (2021) plantean como otra hipótesis que justifique la diferencia, el mayor número de compromisos, como el cuidado de familiares y tareas domésticas que hace disponer de menos tiempo, coincidiendo con Bawaneh et al. (2020).

Las diferencias encontradas en nuestra investigación en relación a los criterios de elección de contenidos, estrategias metodológicas y el uso de la rúbrica de evaluación, entre profesoras y profesores, podría estar condicionado por la necesaria utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), al tratarse de un modelo organizativo semipresencial. Lo que coincide con la investigación de Díaz et al. (2020), quienes encontraron diferencias significativas en las variables de conocimientos e intencionalidad didáctica en el uso de TIC entre profesoras y profesores de EF, siendo superiores en los profesores. En la misma línea, un estudio realizado con profesorado de educación infantil y primaria, sugiere que los profesores tienen mayores conocimientos tecnológicos y su aplicación didáctica, o que las profesoras presentan mayor rechazo a las tecnologías (Roig et al., 2015). Otro estudio reciente insistía en la influencia del género en la competencia digital pedagógica del profesorado, mostrando las profesoras una menor competencia (Guillén-Gámez et al., 2021). Estas diferencias entre géneros podrían estar motivadas por la predisposición a asumir retos tecnológicos de los profesores (Huang et al., 2013), o estereotipos de roles de los géneros (Martínez-Cantos & Castaño, 2017). Sin embargo, hay autores que han encontrado que las mujeres poseen mejores habilidades digitales que los hombres (Aesaert and Van Braak 2015; Krumsvik et al. 2016), lo que entraría en contradicción con nuestros resultados y refleja que no existe unanimidad en este aspecto. Es necesario continuar investigando en la utilización de los diferentes elementos curriculares en entornos educativos semipresenciales y profundizar en las razones que subyacen detrás de las diferencias detectadas entre profesoras y profesores, especialmente, en su vinculación con el uso de las TIC.

5. Conclusiones.

Esta investigación se planteó el objetivo de analizar las diferencias por género de algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, llevado a cabo por profesoras y profesores de EF en ESO y Bachillerato en España. Los resultados muestran que los criterios utilizados por el profesorado para decidir los contenidos a trabajar en la parte presencial de la clase estuvieron influenciados por el género del profesorado, de igual forma que el uso de estrategias metodológicas para fomentar la actividad física del alumnado fuera del centro educativo y el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación. Es necesario continuar investigando en la utilización de los diferentes elementos curriculares en entornos educativos semipresenciales y profundizar en las razones que subyacen detrás de las diferencias detectadas entre profesoras y profesores, especialmente, en su vinculación con el uso de las TIC, pues existen resultados contradictorios entre estudios llevados a cabo.

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

Referencias bibliográficas

- Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology, 11*, 570017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017>
- Aesaert, K., & Van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences. *Computers & Education, 84*, 8–25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.017>
- Almusharraf, N., & Almusharraf, A. (2021). Postsecondary instructors' reflective teaching practices pertaining to gender differences and teaching experience. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8*(3), 1-16. <https://doi.org/10.29333/ejecs/788>
- Araiza, M. de J., & Pedraza, E. (2019). Discernimiento de los docentes por género en el uso de las TIC en el aula a partir de las competencias digitales. *Espacios, 40*(21).
- Bawaneh, A. K., Moumene, A. B. H., & Aldalalah, O. (2020). Gauging the level of reflective teaching practices among science teachers. *International Journal of Instruction, 13*(1), 695-712. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13145a>
- Beard, J., & Konukman, F. (2020). Teaching online physical education: The art of connection in the digital classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 91*(7), 49-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1785772>
- Chou, H. L., & Sun, J. C. Y. (2017). The moderating roles of gender and social norms on the relationship between protection motivation and risky online behavior among in-service teachers. *Computers and Education, 112*, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.003>
- Daum, D. N., Goad, T., Killian, C. M., & Schoenfeld, A. (2021). How do we do this? Distance learning in physical education — Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 92*(4), 5-10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886836>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Díaz Barahona, J., Monfort Pañego, M., & Molina García, J. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 38*, 497–504. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370>
- Gil-Espinosa, F. J. (2020). La covid-19: Una carrera de fondo para avanzar en educación física. *Journal of Physical Education and Human Movement, 2*(2), 1–5. <https://doi.org/10.24310/JPEHMjpehmjpehm.v2i29849>
- Goad, T., Killian, C. M., & Daum, D. N. (2021). Distance learning in physical education: Hindsight is 2020 — Part 3. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 92*(4), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886843>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning, 26*(3), 481-498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Hernández Ramos, J. P., & Torrijos Fincias, P. (2019). Percepción del profesorado universitario sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *EDMETIC, 8*(1), 128-146. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10537>
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *Internet and Higher Education, 16*(1), 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.001>
- Jelińska, M., & Paradowski, M. B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during covid-19-induced school closures: A multinational contextual

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado

- perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
- Johnson, J., Daum, D., & Norris, J. (2021). I Need Help! Physical educators transition to distance learning during COVID-19. *Physical Educator*, 78(2), 119-137. 10.18666/TPE-2021-V78-I2-10866
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- López-Fernández, I., Burgueño, R., & Gil-Espinosa, F. J. (2021). High school physical education teachers' perceptions of blended learning one year after the onset of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11146. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111146>
- Martínez-Cantos, J. L., & Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social*, 25, 49-65.
- Moses, I., Admiraal, W. F., & Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student-teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education*, 19(3), 475–492. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3>
- Organización Mundial de la Salud (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Roig, R., Mengual, S., & Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos , pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, 23(45), 151-168. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- UNICEF (2020). La educación frente al COVID-19. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Victorino, M.E. (2020), *Influencia del profesorado de Educación Física en la práctica deportiva de sus estudiantes: Diferencias de sexo* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19478>

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Permisos para la inclusión de contenido de otras fuentes

La/s persona/s que ostenta/n la autoría de este trabajo asegura/n contar con los permisos oportunos, por escrito, para la inclusión de imágenes, dibujos, tablas, gráficos y/o cualquier otro elemento visual o textual que no sea de su propiedad. Asume/n cualquier vulneración que pueda realizarse en lo que a derechos de autoría o copyright se refiere. Así mismo, descarga/n de responsabilidad a la organización del Congreso INNOVAGOGÍA 2022, y a las entidades organizadoras, de cualquier vulneración de la legalidad con respecto a los contenidos de este trabajo.

Con formato: Fuente: (Predeterminada) +Cuerpo (Calibri), 11 pto

Con formato: Justificado