

Participación del alumnado en sesiones de Educación Física

Clara Tomás Ferrándiz

Trabajo De Fin de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Modalidad de investigación

Tutora: Judith Hernández Sánchez

Cotutor: Pablo Borges Hernández

Convocatoria: Julio

RESUMEN

Las características propias de la adolescencia juegan un papel importante a la hora de comprender su desarrollo de maduración física y cognitiva. Al mismo tiempo, es una etapa que genera nuevas experiencias que pueden influenciar al adolescente a lo largo de su vida. El propósito de este trabajo fue conocer la motivación y participación en las sesiones de Educación Física del alumnado de 1º ESO, específicamente del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, de un centro de Educación Secundaria de Tenerife. Participaron 82 jóvenes, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, de los cuales 28 son estudiantes con una NEAE. Se realizó una modificación del Cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecker, Burema y Frijters (1982) y se analizó la percepción del alumnado sobre su miedo al fallo durante las clases de Educación Física. Los resultados revelaron que el grupo que tiene más miedo al fallo y a la opinión de sus compañeros son las chicas con NEAE (75%), además se revela que los chicos con NEAE son el grupo más excluido en juegos y/o grupos (65%), por otro lado, se revela que tanto chicas como chicos muestran niveles elevados de acuerdo y/o muy de acuerdo (64,28% chicas, 53,85% chicos) con la autocrítica tras cometer un error. Finalmente, todos los grupos presentan altos porcentajes en la afirmación “participarían más si no se sintieran criticados”, pero sin duda el grupo de alumnos chicos con NEAE es el que más de acuerdo está con esta afirmación (60%). Se concluye que es necesario un clima en el aula positivo en el que el alumnado se sienta seguro, especialmente los estudiantes con NEAE, que son aquellos que más datos negativos han presentado.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, implicación, adolescentes, motivación.

ABSTRACT

The characteristics of adolescence play an important role in understanding the development of physical and cognitive maturation. At the same time, it is a stage that generates new experiences that can influence the adolescent throughout their life. The purpose of this work was to know the motivation and participation in Physical Education sessions of 1st ESO students, specifically students with Specific Educational Support Needs, from a Secondary Education center in Tenerife. 82 young people participated, aged between 12 and 14, of which 28 were students with an NEAE. A modification of the Habitual Physical Activity Questionnaire by Baecker, Burema and Frijters (1982) was carried out and the students' perception of their fear of failure during Physical Education classes was analyzed. The results revealed that the group that is most afraid of failure and the opinion of their peers are girls with NEAE (75%), and it is also revealed that boys with NEAE are the group most excluded in games and/or groups (65%), on the other hand, it is revealed that both girls and boys show high levels of agreement and/or strongly agree (64.28% girls, 53.85% boys) with self-criticism after making a mistake. Finally, all groups present high percentages in the statement “they would participate more if they did not feel criticized”, but without a doubt the group of young students with NEAE is the one that most agrees with this statement (60%). It is concluded that a positive classroom climate is necessary in which students feel safe, especially students with NEAE, who are those who have presented the most negative data.

KEY WORDS

Teaching, Specific Educational Support Needs students, involvement, adolescents, motivation.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	JUSTIFICACIÓN	7
3.	OBJETIVOS	9
4.	MARCO TEÓRICO.....	9
4.1.	Motivación y motivación en el alumnado de Educación Secundaria en las clases de Educación Física.....	9
4.2.	Socialización y convivencia en la adolescencia.....	11
4.2.1.	<i>Socialización y convivencia del adolescente en las clases de Educación Física</i>	12
4.3.	Atención a la diversidad en clase de Educación Física.....	13
4.3.1.	<i>Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo</i>	14
4.3.2.	<i>Las diferentes Necesidades Específicas de Apoyo Educativo</i>	17
5.	METODOLOGÍA.....	18
5.1.	Participantes.....	18
5.2.	Instrumento	19
5.3.	Procedimiento del trabajo.....	20
5.4.	Análisis estadístico.....	21
6.	RESULTADOS	22
7.	DISCUSIÓN.....	29
8.	CONCLUSIONES	31
9.	LIMITACIONES	33
	REFERENCIAS	34
	ANEXO 1	41

1. INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO (2023), la educación inclusiva se centra en identificar y superar todas las barreras que obstaculizan el acceso a la educación, abordando aspectos como el currículo, la pedagogía y las prácticas docentes. Por ello, un enfoque inclusivo de la educación implica considerar las necesidades individuales de cada persona y promover la participación y el éxito colectivo de todos los estudiantes. Además de reconocer la capacidad de aprendizaje de cada niño, así como sus características, intereses y necesidades únicas y presta especial atención a aquellos estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento académico.

La motivación del alumnado en el contexto educativo, y más específicamente en el ámbito de la Educación Física (EF), es un tema de creciente relevancia e interés para los profesionales de la enseñanza y la investigación educativa (Monzonís, 2015). La presente investigación se adentra en el análisis de la motivación de los estudiantes, focalizando su atención en aquellos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el contexto de la clase de EF.

La EF no solo desempeña un papel fundamental en el desarrollo físico de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente a su bienestar emocional y social (Fernández, 2008). Los estudiantes con NEAE enfrentan desafíos particulares que pueden influir en su motivación y participación en las clases de EF (Aguirre-Olivera, 2017). Comprender los factores que inciden en la motivación de estos estudiantes no solo es esencial para mejorar su experiencia educativa, sino que también puede contribuir a la creación de entornos inclusivos y adaptados que fomenten su participación.

Esta comprensión se vuelve aún más relevante cuando se considera que los adolescentes se encuentran en un momento de la vida marcado por profundos cambios fisiológicos, psicológicos, sociales y culturales. Así mismo, atraviesan por un periodo que influye a sus comportamientos y se agravan los problemas derivados de la vida familiar, de la maduración sexual y del establecimiento de roles sociales (Ramos, 2018). Por ello, se ha de tener en cuenta el ambiente de las clases para evitar desencadenar consecuencias negativas como la vergüenza ante el fallo delante de la clase.

La EF emerge como un componente fundamental para la inclusión, la socialización, la autonomía y el autoconcepto de los adolescentes, ofreciendo oportunidades para superar barreras sociales. En el contexto educativo actual, la atención a la diversidad se ha convertido en un eje fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de todos los estudiantes.

Estas clases proporcionan un entorno social en los adolescentes en el que pueden interactuar con sus pares en un contexto diferente al académico (Silva, 2007). Esta interacción social es fundamental para construir relaciones positivas, sentirse parte de un grupo y contar con apoyo social son factores clave para promover el bienestar emocional, lo cual aumenta la confianza y fomenta una mayor participación en las sesiones (Alfajeme-González, 2008).

En este contexto, se crea una situación favorable para el desarrollo de relaciones positivas entre los adolescentes, ya que la interacción durante las clases de EF promueve la colaboración, el trabajo en equipo y el compañerismo (Hernández-Álvarez et al., 2002). Si hacemos referencia al Decreto 30/2023 establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias en su Competencia Específica 3, en el que se especifica “la necesidad de compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes. A su vez, este ambiente proporciona una base sólida para construir la confianza personal del alumnado, un elemento esencial que influye directamente en el incremento de la participación activa y comprometida en las sesiones de EF” (Decreto 30/2023, pp. 4).

Y específicamente en Canarias, el Criterio de Evaluación 3 “Participar en diferentes situaciones motrices desde una perspectiva inclusiva y respetuosa con las diferencias individuales y las normas establecidas, mostrando tolerancia y fomentando el juego limpio, para aprender a gestionar emociones y habilidades sociales en contextos variados de práctica motriz” (Decreto 30/2023, pp. 10-11).

En las aulas se encuentra un panorama en el que la inclusión de estudiantes con NEAE en aulas ordinarias ha aumentado significativamente en los últimos años (Herrera,

2016). Este hecho subraya la importancia de explorar y comprender cómo estas experiencias se traducen en la motivación del alumnado en las clases de EF.

Este incremento en la diversidad de las aulas introduce variedad de habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje (Méndez, 2017). En este contexto, se plantea la necesidad de una investigación que arroje luz sobre la relación entre la inclusión de estudiantes con NEAE y su motivación en el ámbito específico de las clases de EF.

Además, la EF no solo se trata de actividades deportivas, sino que también ofrece oportunidades para desarrollar habilidades de afrontamiento. En estas sesiones los adolescentes aprenden a enfrentar desafíos físicos, establecer metas personales, superar obstáculos y trabajar en equipo, por ello la importancia en las relaciones sociales entre ellos, ya que puede contribuir al desarrollo de su personalidad (Silva, 2007).

Considerando todo lo expuesto, la influencia de la EF resulta significativa en el desarrollo completo de los adolescentes, desde el desarrollo de habilidades motoras hasta la creación de conexiones sociales positivas y la promoción de un sentimiento de pertenencia, con un enfoque especial en los factores que favorecen o limitan su participación en estas experiencias educativas.

2. JUSTIFICACIÓN

El interés por este tema radica en comprender qué factores pueden tener un impacto en la participación y el aprendizaje de los estudiantes en EF, sobre todo en aquellos que presentan NEAE, es decir aquellos que requieren atención educativa diferente a la ordinaria. Para ello es importante el fomento de una socialización positiva, llegando a crear un ambiente inclusivo y colaborativo para mejorar la participación y el bienestar social de estos estudiantes. Por tanto, y según la Ley Orgánica 2/2006 establece las bases para el sistema educativo en España, es necesario que las administraciones educativas aseguren los recursos necesarios para que estos estudiantes puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

La importancia de este trabajo a nivel curricular se debe a que las clases de EF desempeñan un papel fundamental, ya que ofrecen un entorno estructurado y dirigido donde los adolescentes pueden participar en tareas deportivas, además fomenta el desarrollo de habilidades motoras, promueve la cooperación y contribuye al bienestar emocional y social de los estudiantes (Monzonís, 2015). La motivación en este contexto está directamente relacionada con la participación y el rendimiento durante las sesiones (Herrera, 2010).

En el ámbito de las clases de EF, los estudiantes se enfrentan a retos físicos, encuentran oportunidades de interactuar socialmente y tienen la posibilidad de exhibir habilidades y competencias. Por ello, y de acuerdo con Vallerand y Rosseau (2001), estas sesiones se presentan como un instrumento eficaz para comprender de qué manera la motivación hacia determinadas actividades puede influir en el comportamiento de los adolescentes.

Por otra parte, la participación en tareas motrices grupales que se llevan a cabo en EF brinda a los estudiantes, la posibilidad de perfeccionar sus habilidades sociales (Monzonís, 2015). Al interactuar con sus compañeros en juegos y ejercicios, los estudiantes adquieren la capacidad de comunicarse, compartir responsabilidades y colaborar de manera armoniosa, lo que conlleva al fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales.

La integración de estudiantes con NEAE en aulas convencionales debe ser un considerado un principio esencial, ya que esto fomenta un ambiente que refuerza el sentido de pertenencia, así, la EF debe ser accesible y motivadora para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades específicas. Por ello, se han de tener en cuenta algunos elementos que ejercen una influencia significativa en la motivación de los adolescentes para participar activamente y comprometerse en dichas tareas motrices (Calero, 2016).

Se entiende que la creación de un ambiente inclusivo en las clases de EF promueve la aceptación y el respeto mutuo entre los adolescentes. De este modo se les brinda una oportunidad de interactuar y relacionarse de manera positiva y constructiva, tanto aquellos compañeros con NEAE como aquellos que no las tienen (Calero, 2016).

Debido a que las clases de EF pueden ser un espacio inclusivo donde se atiendan las necesidades de todos los estudiantes, se cree que es importante estudiar la socialización del alumnado durante su adolescencia, asimismo se debe de tener en cuenta a aquellos adolescentes que cuentan con algún tipo de NEAE, siendo aquellos que requieren atención educativa diferente a la ordinaria, puesto que dependiendo de la necesidad educativa del alumnado la interacción de este puede tener diferencias con las del resto de los adolescentes de su edad (Viloria, 2016).

La implicación en las clases de EF puede funcionar como un nivelador social al posibilitar que los estudiantes con NEAE superen posibles obstáculos sociales que podrían surgir en otros entornos (Moreno, 2018). Al colaborar hacia metas compartidas, los estudiantes tienen la oportunidad de concentrarse en sus habilidades y contribuciones personales, generando así un sentimiento de logro y aceptación (Johnson et al., 1999).

Por todo lo anterior, adquirir una comprensión más profunda de algunos factores que impulsan o disminuyen la motivación en el ámbito de las clases de EF permite detectar desafíos emocionales particulares que podrían enfrentar los estudiantes. Al analizar las fuentes de motivación, es posible identificar y abordar de manera más precisa los obstáculos emocionales específicos que podrían afectar el compromiso y el

rendimiento académico de estos estudiantes, contribuyendo así a un ambiente educativo más inclusivo y solidario.

3. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

1. Analizar la participación y motivación del alumnado hacia las clases de EF y cómo se sienten al respecto.
2. Comparar la motivación del alumnado hacia la EF dependiendo de si tienen o no una NEAE.
3. Analizar el miedo a equivocarse en clase de EF, atendiendo especialmente al alumnado con NEAE, durante las clases de EF.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Motivación y motivación en el alumnado de Educación Secundaria en las clases de Educación Física

La motivación, puede ser definida como aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana (Carrillo et al., 2009), este concepto sugiere que los individuos están impulsados por una variedad de necesidades, deseos y metas que influyen en sus acciones y decisiones diarias (Padovan, 2020). Por esto, estudios como el de Cervelló et al., (2011) buscan identificar los factores motivacionales que impulsan a los estudiantes a participar en actividades físico-deportivas (AF), en este caso, en las propuestas por el docente de EF. Según Gopalan et al. (2017), la motivación es la fuerza que alienta a los estudiantes a enfrentar todas las circunstancias difíciles y desafiantes y es crucial para triunfar en la materia educativa.

En contraste, la falta de motivación se presenta cuando una persona carece de la intención de comprometerse con una tarea, y si aun así decide llevarla a cabo, lo hará de

manera desorganizada y con resultados frustrantes. Según Porto y Merino (2008), esta falta de motivación en EF puede generar sentimientos de miedo o depresión en el individuo, lo que repercute en el fracaso escolar o la falta de entusiasmo hacia la participación en las sesiones.

Por otra parte, para algunos autores como Baños et al. (2019) hay una clara conexión entre la falta de participación de los estudiantes en las sesiones de EF y una mayor prevalencia de socialización negativa, esto puede tener consecuencias negativas en las clases de EF, ya que la falta de participación puede llevar al aislamiento y la falta de integración en el grupo. Por tanto, es fundamental respaldar la conexión entre la escasa participación de los estudiantes en AF.

En este sentido, la materia de EF es divertida y puede motivar al alumnado, pero, estas clases también pueden desencadenar sentimientos negativos especialmente en el alumnado menos hábil (Barkoukis, 2007). Durante el desarrollo de estas sesiones se crean escenarios en los cuales el alumnado debe mostrar sus habilidades motrices ante los compañeros y el docente, lo que en ocasiones crea cierto grado de inseguridad, ansiedad, estrés y conductas de evasión como consecuencia del miedo a fallar y pasar vergüenza por lo que puedan decir o pensar los demás (Silveira y Moreno, 2015), siendo esta socialización negativa la principal causante del miedo. Es decir, estos comentarios y comportamientos agresivos entre compañeros pueden tener como consecuencia la vergüenza y la humillación después del fallo, lo que les puede llegar a afectar a su autoestima y autoconcepto, de este modo se consigue que la mayor preocupación del alumnado sea cometer errores y la valoración negativa entre ellos.

Por otro lado, tenemos la vergüenza a la exposición del cuerpo o la motricidad frente a sus compañeros, lo cual puede estar relacionado con una experiencia negativa anterior, de modo que se puede agudizar el bajo rendimiento, la obesidad y la falta de habilidades motrices de los estudiantes, puesto que por miedo a dicha exposición el alumnado prefiere no realizar las tareas motrices, lo que posiblemente genere un estancamiento mental, físico y motriz de estos (Torres, 2010).

En relación con lo anterior podemos encontrar que en múltiples ocasiones el alumnado pone alguna excusa para no realizar tareas por proteger su autoestima. Posteriormente esto puede afectarles provocando un deterioro de la salud, un descenso de la motricidad y un bajo estado de ánimo (Ortiz, 2021). Además, la falta de participación en las AF propuestas en clase puede tener un efecto desfavorable en el estado emocional de los estudiantes (Santander et al., 2020). A su vez, la ausencia de participación puede conllevar a un bajo estado de ánimo y una menor sensación de satisfacción general (Martín et al., 2003).

4.2. Socialización y convivencia en la adolescencia

Según García-Hierro y Cubo (2009), la convivencia escolar se define como la interrelación entre los diversos participantes de un entorno educativo, que influye de manera significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes, y de acuerdo con Abramovay (2005), se puede deducir que la escuela desempeña un papel fundamental como uno de los principales agentes de socialización durante la adolescencia.

La socialización es el proceso por el cual un ser humano adquiere los hábitos, creencias y conocimientos de la sociedad a través de la educación y la formación (Yubero, 2005). La asociación de iguales en la etapa de ESO se conforma principalmente a través de amigos de la escuela, del vecindario, compañeros de clase o de actividades extracurriculares. Estas agrupaciones se irán formando según las personalidades y las afinidades de los miembros del grupo (Moreno, 2001).

Por otra parte, el intento de los adolescentes por alejarse del núcleo familiar para conformar una personalidad propia puede pasar por dificultades de socialización pasando por una escasez de destrezas sociales como la empatía, el respeto o la comprensión e incluso por actitudes narcisistas (Silva, 2007). Asimismo, a medida que el adolescente va madurando, el instituto y los compañeros ocupan un lugar más importante que los padres en la socialización intelectual. Por ello, es esencial abordar y promover una socialización

positiva durante la adolescencia, dentro del contexto educativo para contribuir a una relación satisfactoria entre iguales.

Por tanto, es importante reconocer los diversos factores que pueden influir en el proceso de socialización, con el fin de identificar posibles riesgos e implementar un análisis que nos ayude a identificar los obstáculos que surgen en este proceso. Siendo uno de los factores de la competencia social la popularidad entre los compañeros, ya que en las clases de EF se encuentran a aquellos jóvenes tímidos, que, aunque no tienen problemas sociales tampoco hacen amigos tan fácilmente, aun así, no se consideran solitarios (Meece, 2000), pero que son aquellos en los que se más probabilidades tienen de ser excluidos en las tareas motrices.

El ambiente en el aula juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje, este se define por atender a las necesidades emocionales del alumnado (Castro-Pérez y Morales-Ramírez, 2015). De hecho, la ausencia de un clima positivo en el aula tiene un impacto directo en la participación y motivación de los estudiantes. Considerando que el aprendizaje se ve influenciado por el entorno en el que se desarrolla, por ello, tanto el instituto como el aula son espacios donde se adquieren competencias sociales (Gutiérrez, 2008), en otras palabras, es crucial contar con un ambiente positivo en el aula para promover la motivación hacia la participación y facilitar el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, es primordial estudiar aspectos como la interacción social y la convivencia de los estudiantes dentro del aula, para, como se ha dicho anteriormente, promover un ambiente positivo y lograr un clima en de aula positivo, que lleve a la clase a una motivación positiva sobre la participación en las tareas motrices y sesiones de EF.

4.2.1. *Socialización y convivencia del adolescente en las clases de Educación Física*

Partiendo de la base de que la etapa adolescente tiene dos características principales que son la inestabilidad y la heterogeneidad de su desarrollo (Adrián y Rangel,

2022), las tareas motrices de las clases de EF pueden jugar un papel positivo, pero a la vez negativo a la hora de socializar entre iguales y su forma de comportarse (Silva, 2007). El ejercicio físico suele ser uno de los primeros contextos de transición para el adolescente, por lo tanto, debemos considerar fundamental la respuesta tanto positiva como negativa que se establece entre el alumnado durante las clases de EF (Samper et al., 2015), ya que si el alumnado genera un sentimiento negativo hacia las clases de EF se verá afectada su participación en las clases.

Por un lado, la práctica de tareas motrices en las sesiones de EF puede plantearse como una experiencia de convivencia que fortalece la socialización, la autoestima y la confianza, además de la adquisición de valores colectivos, construyendo relaciones interpersonales que generen un efecto positivo y una motivación intrínseca en el alumnado. Según López y González (2001), las vivencias están influenciadas por indicadores de relevancia subjetiva que cada persona pueda dar a hechos y situaciones con los que interactúa, con esto se quiere decir que dependiendo de la vivencia personal del alumnado va a influenciar en su perspectiva de la materia de EF y de la actividad física.

Por el contrario, las clases de EF pueden convertirse en un escenario que genere estrés y ansiedad debido a la competitividad y agresividad que se ocasiona en algunos contextos dentro de las tareas motrices. Estos sentimientos adversos pueden dar lugar a una serie de consecuencias negativas como son la tensión y el miedo por fallar en el alumnado (Silveira, 2013). Por lo tanto, el clima que se genera a través de la socialización de los estudiantes durante la participación de las clases de EF juega un papel muy importante en las conductas de evitación y participación de las sesiones.

4.3. Atención a la diversidad en clase de Educación Física

Aunque los estudiantes de la etapa Educación Secundaria pueden tener características comunes que los identifiquen entre sí, la diversidad en su desarrollo es el factor más importante para caracterizarlos (Azorín-Abellán et al., 2017). Haciendo

énfasis en la riqueza de la diversidad, la educación inclusiva, propone ir más allá al concebir la heterogeneidad como algo valioso, normal y cotidiano, inherente a cada persona (Calvo-Álvarez y Verdugo-Alonso, 2012).

La diversidad entre las personas aumenta conforme avanza su proceso de desarrollo y crece su bagaje de experiencias e intercambios con el medio. En el caso de los estudiantes de ESO, este bagaje de intercambios incluye, entre otros aspectos, una historia escolar de éxito o de fracaso y toda una serie de relaciones cognitivas y afectivas con el propio hecho de aprender, que provocan un determinado autoconcepto, una determinada autoestima, determinadas metas y enfoques en relación con el aprendizaje escolar (Onrubia, 2000).

Este punto es importante, ya que el artículo 7 del RD 217/2022 establece que en un entorno inclusivo se fomenta la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo y promueve el respeto mutuo, la empatía y la colaboración, lo que contribuye a crear un sentido de comunidad en las clases, lo cual tiene un papel importante a la hora de motivar al alumnado a la participación.

Es fundamental reconocer las características individuales de los estudiantes para estimular y aprovechar sus habilidades o para abordar y superar sus dificultades (García, 2002). Además de buscar una educación inclusiva para ser ciudadanos responsables y participativos en una sociedad diversa y en constante cambio.

4.3.1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo

Según la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación, esta deberá tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Por otro lado, en el ámbito educativo y de acuerdo

con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas.

La diversidad se entiende como un principio educativo y se utiliza la expresión NEAE para englobar a todos aquellos estudiantes que presentan dificultades específicas de aprendizaje (Mónico et al., 2017). Se puede decir que el alumnado con NEAE es aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, sus altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

Por otro lado, el alumnado que presenta NEE es aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta, comunicación y lenguaje como se especifica en la Figura 1.

Figura 1
Comparativa entre alumnado NEAE y NEE

NEAE	NEE
<ul style="list-style-type: none"> ● Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) ● Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) ● Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE) ● Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) ● Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discapacidad ● Trastorno del espectro del autismo (TEA) ● Trastorno Grave de Conducta (TGC)

De igual forma, según Lamonedá-Prieto (2019), se puede considerar que un estudiante posee una NEAE cuando presenta dificultades en comparación con sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden según su edad o curso y requiere apoyos especializados para compensar dichas dificultades y no limitar sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo, siendo este apartado tratado desde el punto de vista de la EF.

Además, según el Gobierno de Canarias (2023), se considera que un estudiante manifiesta NEE cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas, ya que en la mayoría de los casos tienen dificultades para su desarrollo cognitivo y, en consecuencia, una escasa socialización.

Los adolescentes con NEE tienen limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas y aprendizaje) y en el comportamiento de adaptación que abarca las habilidades prácticas y sociales, por consecuencia, la incapacidad de desarrollar habilidades sociales puede contribuir negativamente a su desarrollo social y afectar a su bienestar personal, de ahí que el alumnado con NEE en muchos casos es aislado y excluido del resto del grupo de iguales (Videa y de los Ángeles, 2016).

En la actualidad, la integración en el grupo de alumnado con NEAE se encuentra normalizada, pero dependiendo de la necesidad del alumnado la socialización dentro de un grupo de iguales no tiene por qué ser semejante a la del resto. De esta manera, este grupo está altamente expuesto a sufrir victimización por acoso escolar, a causa de factores generales como pueden ser la falta de habilidades sociales, la hiperactividad, la inatención y las conductas inadaptadas (Uranga, 2021). Por consiguiente, los adolescentes con comportamientos agresivos suelen acometer contra ellos dado que interpretan sus dificultades como una debilidad social y son más vulnerables al maltrato, la intimidación, las burlas y el aislamiento (Martos y del Rey, 2013).

Sin embargo, Gomendio (1996), destaca los efectos positivos procedentes de la participación de actividades inclusivas en las competencias motrices, en el autoconcepto

y en la socialización del alumnado con NEE, sin perjudicar el aprendizaje del resto del alumnado. Así mismo, Ríos (2005) constata que la utilización de estrategias inclusivas en EF facilita la participación y efectiva del alumnado NEE, mejorando también las relaciones con el resto del grupo.

4.3.2. *Las diferentes Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*

En relación con este apartado, podemos encontrar algunas NEAE ya descritas anteriormente, pero, además, debemos atender a las NEE como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno grave de conducta (TGC) y discapacidades físicas, intelectuales, visuales o auditivas.

Tomando en consideración al alumnado con NEAE es imperativo tener en consideración la necesidad de una atención específica, sin olvidar las barreras que encontramos para lograr la inclusión, como la falta de hábitos de trabajo colaborativo entre los adolescentes (Fernández, 2014). Por todo lo anterior, es primordial que los docentes de EF conozcan las necesidades individuales de su alumnado con el fin de que puedan fomentar la igualdad de oportunidades.

Además, según Ríos (1999), el alumnado con NEE y con NEAE tienen una menor participación en las AF debido a la falta de actividades adaptadas a las necesidades especiales y la falta de conciencia social entre el resto de estudiantes.

Por otro lado, la EF se integra en el plan de estudios con el propósito de fomentar el desarrollo de habilidades motrices y promover la conciencia sobre hábitos saludables (Marín-Suelves y Más, 2021). Para ello es fundamental promover la diversidad en el aula, fomentando el respeto y la atención a las diferentes necesidades, actuando para compensar o fomentar aquellos factores que generan desventajas en comparación con los demás (Tomás et al., 2009).

Según Ríos (2008), las actividades cooperativas son altamente recomendadas y están en línea con la metodología de una escuela inclusiva. Además, señala que el uso excesivo de actividades competitivas puede conducir a la exclusión de algunos estudiantes. Por ello, la socialización y la convivencia del alumnado durante las sesiones de EF, especialmente en aquel alumnado con NEAE es tan importante.

5. METODOLOGÍA

Según Montero y León (2007), se llevó a cabo un estudio de prevalencia, mediante estudio descriptivo e investigación de casos, que incluye la descripción de los participantes, los instrumentos que han sido utilizados, el procedimiento y cómo se ha trabajado con los datos obtenidos.

5.1. Participantes

Participaron 82 estudiantes de un centro público de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, de entre 12 y 14 años ($M=12,70$; $DT= 0,64$), seleccionados de manera incidental por fácil acceso. La muestra se compone de 36 hombres y 46 mujeres, de ellos el 34,14% son catalogados como estudiantes con NEAE (8 mujeres y 20 hombres), tal y como se describe en la Tabla 1.

Tabla 1
Datos descriptivos de la muestra

Parámetros evaluados	Participantes	Mujeres	Hombres
Estudiantes sin NEAE	54	28	26
Estudiantes con NEAE	28	8	20
Muestra	82	36	46

5.2. Instrumento

Para la obtención de los datos se empleó el cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecker, Burema y Frijters (1982). Empleando únicamente las dos escalas que se relacionan con los objetivos de este trabajo “cuando me equivoco en clase de EF...” y “creo que...”.

Por lo que el cuestionario final que se aplicó consta de 21 ítems, respondido mediante una escala tipo Likert de 4 opciones, siendo 1 en muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 muy de acuerdo (Anexo 1). En los que se aborda la implicación que puede tener la socialización y la convivencia en relación con la motivación de los estudiantes para enfrentarse a tareas motrices durante las clases de EF.

El primer bloque de afirmaciones, “cuando me equivoco en clase de EF...”, contaba de 11 ítems, en el que las afirmaciones indican diversos aspectos de la autoestima, el miedo al juicio entre compañeros, además de las respuestas emocionales negativas que los estudiantes pueden tener cuando se equivocan en el entorno de una clase de EF.

Es el segundo bloque mencionado como “creo que...”, cuenta con 10 afirmaciones y revela una gama de experiencias y sentimientos que los estudiantes pueden tener en relación con sus habilidades físicas y su participación en las clases de EF.

Estas afirmaciones reflejan una compleja interacción de factores emocionales y sociales que afectan la experiencia del estudiante en las clases de EF. Por un lado, hay elementos de disfrute y autoaceptación, y por otro, hay sentimientos de crítica, exclusión y miedo al juicio. Comprender estos factores es fundamental para crear un ambiente educativo más inclusivo y de apoyo, que fomente la participación positiva de todos los estudiantes.

5.3. Procedimiento del trabajo

Para llevar a cabo este trabajo, en primer lugar, se realizó una revisión en las principales bases de datos, Scopus, Scielo y Google académico, a través del punto q de la biblioteca de la ULL, con los operadores booleanos AND y OR, con los términos educación, NEAE, sobre los apartados a tratar como han sido; la socialización y convivencia de los adolescentes, la motivación y participación del alumnado, el alumnado con NEE y NEAE, todo esto relacionado con la EF, para investigar sobre el tema a tratar.

Se obtuvieron, en concreto para los términos: Motivación AND Educación Física AND NEAE, 139 referencias, restringiendo por año del 2000 hasta la actualidad se quedó en 82 resultados, de los cuales, se consultaron 15 y se comprobó que se realizaban intervenciones en EF.

Posteriormente, se seleccionó el cuestionario en base a los objetivos propuestos y a la edad a la que iba a la que iba dirigido, en función de las aportaciones de la literatura consultada sobre el tema. A continuación, se contactó con el centro para llevar a cabo la propuesta de pasar un cuestionario al alumnado del 1ºESO, para ello se pidió la autorización al centro, para poder realizar este trabajo.

El centro facilitó las aulas ordinarias, en ellas se colocaron de forma individual para que la cumplimentación del cuestionario fuera individual, anónimo y no se sintieran juzgados al seleccionar las afirmaciones y se cumplimentaron en un tiempo de 15 minutos. Se leyeron las afirmaciones y se explicaron, además se les proporcionó unos minutos para que el alumnado mismo leyera el cuestionario, de modo que, si surgía alguna duda, poder resolverla en alto. Finalmente, cada uno cumplimentó su cuestionario, prestando especial atención al alumnado NEAE para poder ayudarles con cualquier duda o cuestión.

Posteriormente, se recogieron los datos descriptivos del estudio a través del cuestionario, en el cual debían indicar su sexo y edad, además de seleccionar de cada afirmación, cuál de las cuatro opciones se acercaba más a su realidad (Anexo 1).

A modo de prueba, una vez seleccionadas las preguntas del cuestionario, fue cumplimentado por dos estudiantes, de 1ºESO para calcular el tiempo de administración necesario, así como posibles dificultades de comprensión existentes. Posteriormente, se tuvieron en cuenta sus consideraciones y se modificó el cuestionario. Finalmente, se pasó a los distintos grupos seleccionados.

Luego, una vez recopilados todos los datos, se llevó a cabo un análisis de los resultados, para posteriormente redactar el informe y poder sacar las conclusiones y se discutieron los resultados y las limitaciones del estudio para poder ser presentado.

5.4. Análisis estadístico

El análisis estadístico descriptivo final fue realizado midiendo la media y desviación típica de las puntuaciones del cuestionario. A nivel inferencial se procedió con estadísticas no paramétricas, dadas las condiciones de la muestra. Comparando mediante la U de Mann Whitney las opiniones recogidas considerando la presencia de NEAE o no y el sexo del participante. Se estableció el nivel de confianza $p < 0,05$ empleando para ello el paquete estadístico IBM SPSS Statistic V. 24.00.

6. RESULTADOS

En base a los objetivos planteados como son: analizar la participación y motivación hacia las clases de EF y como se sienten al respecto, comparar la motivación del alumnado hacia la EF y analizar el miedo a equivocarse en clase de EF, atendiendo especialmente al alumnado con NEAE.

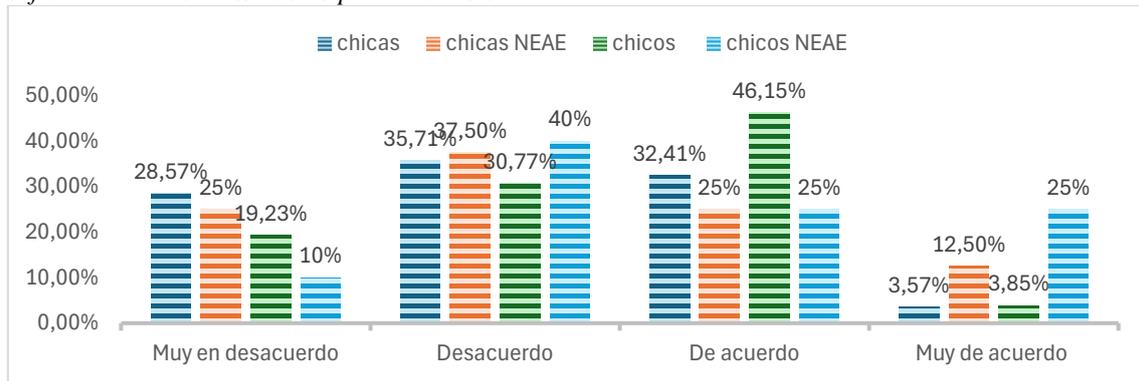
La Figura 2 muestra los datos descriptivos de la muestra considerando su segregación en función del sexo y/o la presencia de NEAE o no.

Al comparar las respuestas del cuestionario considerando el sexo de los participantes, la Figura 2 muestra un análisis de frecuencias respecto al ítem 1 “cuando me equivoco es porque no soy lo suficientemente bueno/a como para hacerlo bien”. Encontrando que un 50% de los chicos están de acuerdo o muy de acuerdo, frente al 35% de las chicas que opinan de esta forma, esto sugiere que, en general, los chicos tienden a tener una menor confianza en sus propias habilidades y competencias en relación con las chicas en el contexto específico evaluado.

Si se atiende a la consideración de presencia o no de NEAE, encontrando que los chicos con NEAE parecen opinar de acuerdo o muy de acuerdo en un 50% de las ocasiones, por lo que cabe mencionar que encontramos una diferencia entre ellos, respecto al 37,50% de las chicas con NEAE.

Figura 2

Porcentaje de respuestas del alumnado respecto al Ítem 1: Cuando me equivoco es porque no soy lo suficientemente bueno/a como para hacerlo bien



En cuanto a la Figura 3, en relación con la autocrítica tras cometer un error y tras analizar las respuestas del cuestionario en función del sexo de los participantes. Se encuentra que un 42,31% de los chicos están de acuerdo y un 11,54% muy de acuerdo, a su vez, un 35,71% de las chicas está de acuerdo y un 28,57% muy de acuerdo, lo que sugiere una tendencia a la autocrítica en la muestra estudiada. Asimismo, al realizar los contrastes pertinentes se arrojó diferencias significativas al comparar los datos en función del sexo ($M_h=2,48$; $DT_h= 0,91$ vs. $M_m= 2,28$; $DT_m= 0,91$; $p=0,04$).

Si se atiende a la presencia de NEAE o no, se observa que el porcentaje de chicas NEAE es menor que el de las chicas en general (3 chicas con NEAE y 18 chicas sin NEAE), así como en sus respuestas se encuentra puntuaciones inferiores, apreciando que en las categorías "de acuerdo" (28,57% chicas, 37,50% chicas con NEAE) y "muy de acuerdo" (7,14% chicas, 25% chicas con NEAE).

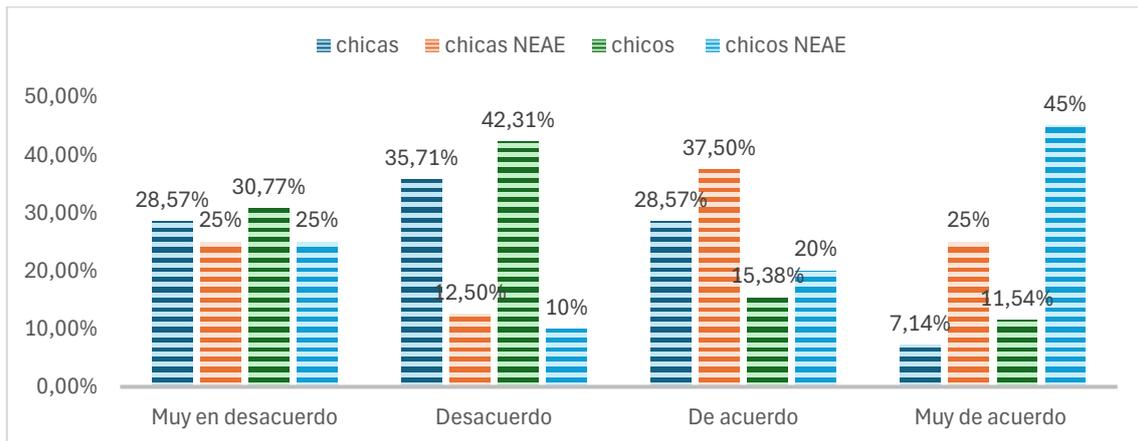
Por otra parte, se encuentra que los chicos sin NEAE tienden a mostrar un nivel moderado de acuerdo con la afirmación "cuando me equivoco me enfado conmigo mismo/a", además, se aprecia que los hombres con NEAE también tienden a estar de acuerdo con dicha afirmación 25% y muy de acuerdo 25%, siendo un total del 50% de hombres con NEAE los que afirman enfadarse consigo mismos.

Por otra parte, las respuestas tanto de hombres como de mujeres, tienden a ser consistentes y próximas respecto al valor central ($M_h= 2,35$; $DT_h=1,14$ vs. $M_m=$

2,39; DT_m= 0,96) y en hombres y mujeres con NEAE (M_hneae= 6,63; DT_hneae= 1,19 vs. M_mneae= 2,75; DT_mneae= 1,21). Este hallazgo sugiere una tendencia significativa ($p=0,04$) hacia la autocrítica en este grupo.

Figura 3

Porcentaje de respuestas del alumnado respecto al ítem 3: Cuando me equivoco, me enfado conmigo mismo/a



Por otro lado, en la Figura 4, se observa la afirmación 5 “cuando me equivoco creo que seré criticado/a por mis compañeros/as”. Al comparar las respuestas de los estudiantes y considerando el sexo de los participantes, se revela una tendencia significativa ($p= 0,02$). La mayoría de las chicas, tanto aquellas sin NEAE (35,71%) como aquellas con NEAE (75%), muestran altos niveles de acuerdo con la afirmación, indicando que sienten una fuerte percepción de ser criticadas por sus compañeros al cometer errores.

De manera similar, los chicos también reflejan esta preocupación, aunque en diferentes proporciones: el 38,46% de los chicos sin NEAE y el 25% de los chicos con NEAE comparten este sentimiento de estar de acuerdo y/o muy de acuerdo con el ítem 5.

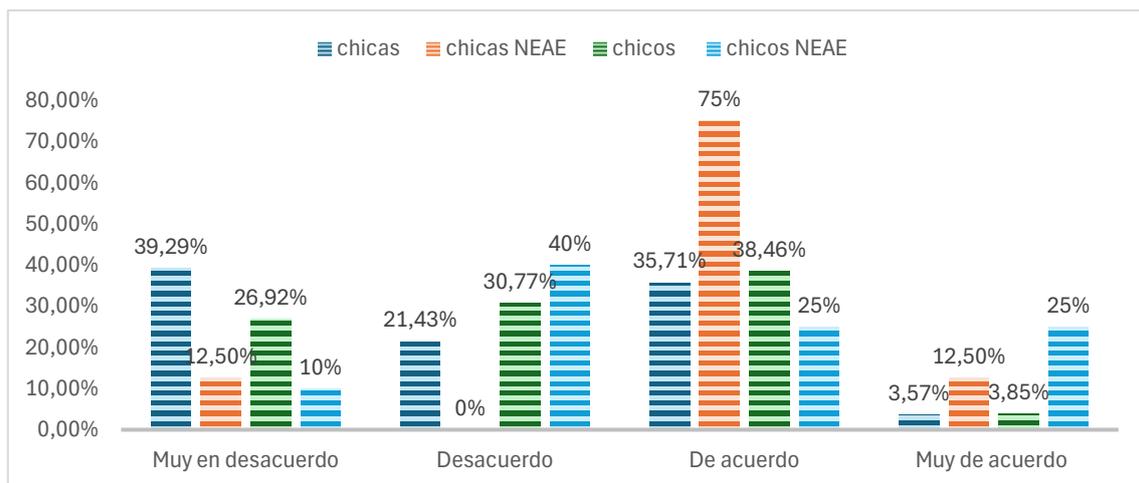
Sin embargo, cuando se atiende a la presencia o no de NEAE aparecen diferencias significativas para el ítem 5 “cuando me equivoco creo que seré criticado/a por mis compañeros/as” ($p<0,05$) encontrado que el alumnado con NEAE (M_hneae= 2,88; DT_hneae= 0,83; M_mneae= 2,40; DT_mneae= 0,88) parece opinar de acuerdo en un

25% en el caso del segmento masculino y un 75% de la muestra femenina y muy de acuerdo en un 25% los chicos con NEAE frente a un 12,50% las chicas con NEAE, lo que podría sugerir una mayor sensibilidad a la crítica en este grupo específico.

Si se analiza la muestra segregando aquellos alumnos masculinos pertenecientes al grupo NEAE respecto al resto, las puntuaciones más altas son ($M= 2,88$; $DT= 0,83$) en el ítem 5 (50%). Esta comparación revela diferencias significativas entre los grupos ($p= 0,05$), sugiriendo que esta preocupación puede variar según el género y la presencia de NEAE.

Figura 4

Porcentaje de respuestas del alumnado respecto al ítem 5: Cuando me equivoco, creo que seré criticado/a por mis compañeros



Respecto al segundo objetivo de este estudio, considerando las respuestas relacionadas con el incremento o disminución de la participación en clase según el temor al fracaso, la exclusión sufrida en juegos y/o grupos y la percepción de crítica sobre sus habilidades físicas.

La Figura 5 muestra la frecuencia de aparición de respuestas del alumnado respecto a la afirmación, "he sido excluido en juegos y/o grupos en clase de EF encontrando diferencias significativas al comparar las respuestas del alumnado en función

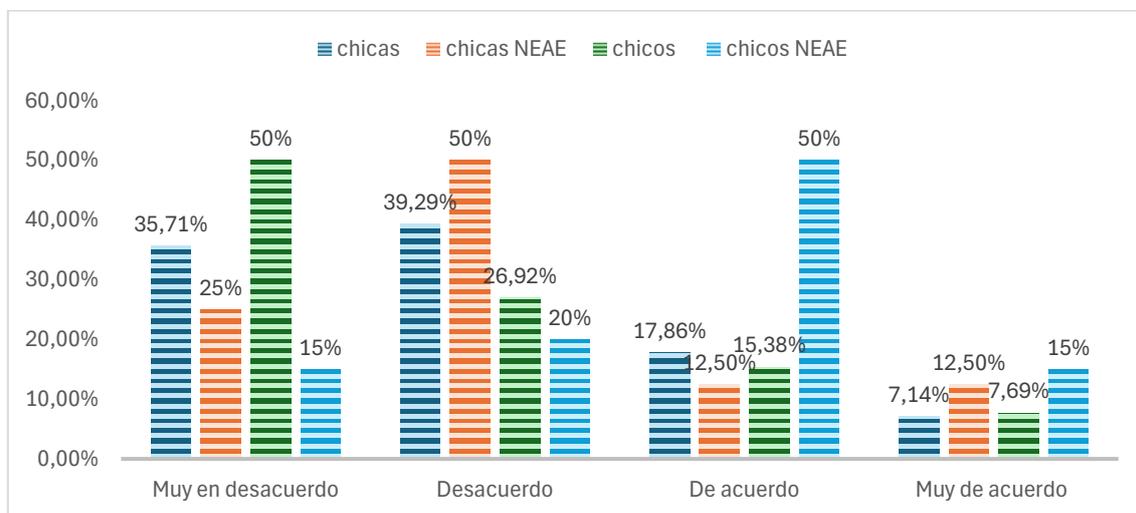
de la presencia o no de NEAE ($M_{neae}=2,39$ $DT_{neae}=0,99$ vs. $M=1,93$ $DT=0,97$; $p<0,03$).

Al observar las respuestas de las chicas con y sin NEAE, se evidencia que la mayoría muestra un desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, una de cada cuatro estudiantes femeninas, con y sin NEAE, ha experimentado exclusión en juegos o grupos durante las clases de EF (25% chicas con NEAE, 25% chicas sin NEAE).

En contraste, las respuestas de los chicos con NEAE muestran una tendencia diferente a la de las chicas, ya que el 65% de este alumnado está de acuerdo con esta afirmación, un porcentaje bastante más elevado que el de las chicas. Lo que sugiere que los chicos con NEAE experimentan una exclusión en juegos o grupos durante las clases de EF.

Figura 5

Porcentaje de respuestas del alumnado respecto al ítem 6, He sido excluido/a en juegos y/o grupos en clases de EF



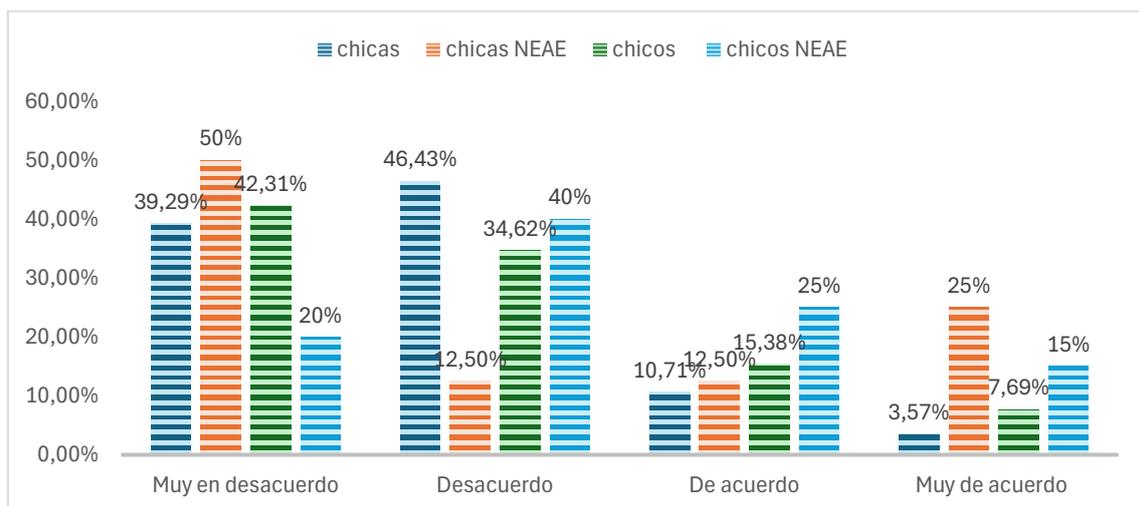
En la Figura 6, "mis compañeros/as se van a reír de mí si fallo", el análisis detallado de las respuestas revela que un 73,07% de los chicos están de acuerdo y/o muy de acuerdo con esta afirmación, frente al 51,78% de las chicas que opinan de esta misma forma.

De igual manera, si se atiende a la presencia o no de NEAE se encuentra que hay un porcentaje alto de acuerdo y/o muy de acuerdo con el ítem "mis compañeros/as se van a reír de mí si fallo, se observa que los chicos con NEAE parecen opinar de acuerdo y/o muy de acuerdo en un 40%, de las ocasiones, en la misma línea se observan las opiniones de las chicas con NEAE con un 37,50% de acuerdo y/o muy de acuerdo con esta afirmación. En contraste, se puede observar que el alumnado sin NEAE no está de acuerdo con ese ítem, siendo en hombres un 76,93% y en mujeres un 85,72% porcentajes muy elevados posicionándose en las opciones de muy en desacuerdo y/o en desacuerdo.

Es importante destacar que existe una significancia estadística en la comparación entre estos grupos de chicos y chicas con NEAE ($M_h=2,07$; $DT_h=1,00$; $M_m= 1,92$; $DT_m=0,94$; $p=0,02$) y sin NEAE ($M_{hneae}=2,38$; $DT_{hneae}=1,30$; $M_{mneae}= 2,35$; $DT_{mneae}=0,99$; $p= 0,08$), lo cual indica que la presencia de NEAE puede influir en la percepción del estudiante sobre la posibilidad de ser objeto de risas por parte de sus compañeros si comete un error. Sus respuestas tienden a ser consistentes en torno ($M=1,93$; $DT=0,97$) tanto en hombres como en mujeres, ($M=2,39$; $DT=0,97$) tanto en hombres como mujeres con NEAE.

Figura 6

Porcentaje de respuestas del alumnado respecto al ítem 9, Mis compañeros/as se van a reír de mí si fallo



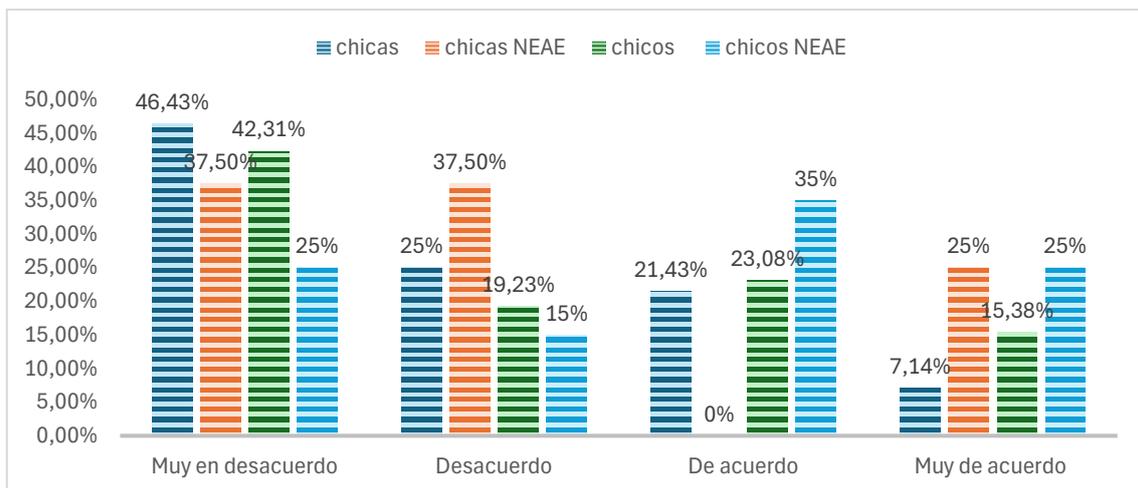
Por último, el análisis del ítem 10 (Figura 7) “participaría más en clase de Educación Física si no me sintiera juzgado/a” revela una variedad de respuestas entre los

participantes, donde destaca una tendencia al desacuerdo entre las chicas sin y con NEAE, lo que sugiere que en su mayoría no cree que su participación dependa de esta afirmación.

Por otro lado, entre los chicos, se observa una diversidad de respuestas, con algunos mostrando un acuerdo significativo con la afirmación, es decir, que una cantidad considerable de la muestra está de acuerdo y/o muy de acuerdo con el ítem 10. Por un lado, el grupo de los chicos sin NEAE en su mayoría se mostró en desacuerdo, pero podemos observar que un alto porcentaje (38,46%) se posicionó de acuerdo con esta afirmación, mientras que los chicos con NEAE presentan un alto porcentaje de acuerdo con esta afirmación (60%).

Figura 7

Porcentaje de respuestas del alumnado respecto al ítem 10, Participaría más en clase de EF si no me sintiera juzgado/a



7. DISCUSIÓN

En base a los objetivos planteados y los resultados encontrados este apartado tiene como objetivo abordar la discusión de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el problema que motivó la realización de este trabajo; analizar la influencia de la presencia de NEAE sobre la participación y motivación hacia las clases de EF y cómo se siente al respecto. Destaca la importancia de considerar cómo la percepción del alumnado sobre el entorno escolar puede favorecer o perjudicar a la motivación con la que se realizan las sesiones de EF y su participación en las mismas.

Si comparamos el miedo que menciona el alumnado acerca de equivocarse en clase y partiendo de que existen estudios que determinan que durante las clases de EF se pueden crear escenarios que propicien el miedo al fallo de los estudiantes (Barkoukis, 2007; Silveira y Moreno, 2015; Torres, 2010), se puede llegar a pensar que si el alumnado se siente menos competente la consecuencia es la disminución de la participación en las clases de EF.

Estos resultados pueden sugerir que tener una NEAE puede influir en la motivación y participación en las tareas motrices de las sesiones de EF. En este sentido, el alumnado con NEAE son aquellos que más probabilidades tienen de ser excluidos como podemos comprobar en los resultados obtenidos y observamos resultados similares en estudios (Meece, 2000).

De hecho, los resultados apuntan a confirmar que hay ciertos aspectos durante la etapa adolescente que les cohibe y coarta a la hora de realizar tareas motrices durante las sesiones de EF, además a través del cuestionario aplicado, podemos apreciar cuales son las afirmaciones que más pueden preocuparnos a la hora de realizar otros estudios e intervenciones específicas en el campo de la AF y la EF en particular (Castro-Pérez y Morales-Ramírez, 2015; Gutiérrez, 2008). Estos resultados pueden ser esclarecedores a la hora de darnos cuenta de la importancia que tiene la convivencia dentro del centro y en especial dentro de la EF, ya que es el aula en la que pueden mostrar sus habilidades físicas.

La presencia de NEAE parece tener un impacto significativo en las percepciones de los estudiantes en cuanto a la crítica de los compañeros y la exclusión social en EF. Los estudiantes con NEAE tienden a sentirse más criticados y excluidos en comparación con sus pares sin NEAE, como lo indican las diferencias en las puntuaciones promedio y la significación estadística en las afirmaciones del ítem 5, “cuando me equivoco, creo que seré criticado por mis compañeros” (Figura 2) e ítem 6 “Creo que he sido excluido en juegos y/o grupos en Educación Física” (Figura 4). Resultados en consonancia con los expuestos con los trabajos de Monjas et al. (2014) quienes encuentran y resaltan la relevancia del rechazo y la victimización del alumnado que presenta NEAE y por ello se ven apartados por sus iguales. Estos mismos datos han sido observados por estudios previos (Uranga, 2021; Buelga, Cava y Musitu et al. 2012)

Como se ha comentado anteriormente, los adolescentes se encuentran en una etapa de cambios físicos y psicológicos que afecten a la motivación y participación del adolescente en las clases de EF. Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), apoya que la motivación e implicación en una actividad está influenciada por la satisfacción de la competencia, la autonomía y la relación social. Por ello, y en base a los resultados, podemos ver una relación entre la falta de motivación con la crítica, es decir, si los estudiantes perciben que su error puede ser motivo de crítica por parte del resto de compañeros y compañeras, es probable que se sientan amenazados y su motivación se vea perjudicada de manera negativa.

Por otro lado, ya que como estos reflejan, hay una diferenciación significativa entre sexos. Como se evidenció en afirmaciones como, “cuando me equivoco, creo que seré criticado por mis compañeros” (Figura 2) y “participaría más en clase de Educación Física si no me sintiera juzgado” (Figura 6), las chicas mostraron mayor preocupación por la opinión de los compañeros, mientras que los chicos, tendían a atribuir los errores a su propia culpa o falta de habilidad. Según Hidalgo-Ariza (2017), las expectativas sociales y creencias estereotipadas sobre las habilidades y capacidades de hombres y mujeres influyen en su autoconcepto y motivación de hombres y mujeres.

Por último, hay que destacar la importancia que se especifica al inicio sobre el alumnado con NEAE, ya que a menudo tienen expectativas negativas asociadas a la

dificultad de aprendizaje de habilidades físicas, lo cual afecta a su confianza y autovaloración (Romero et al., 2005). Esto, a su vez, influye en su respuesta ante los errores en el contexto de la EF, dado que un objetivo es comparar alumnado NEAE y no NEAE, debería enfatizarse algo más la discusión en este sentido.

8. CONCLUSIONES

A partir de este trabajo, destacan tres aspectos importantes relacionados con la EF y la adolescencia: la socialización y convivencia, la motivación y participación, y las necesidades educativas del alumnado.

Comenzando porque el proceso de socialización y convivencia en la adolescencia es de gran importancia en el desarrollo de los jóvenes. A su vez, los resultados muestran la importancia de mantener un ambiente en el aula positivo para promover la participación, la motivación y el desarrollo motor, además de la adquisición de competencias sociales.

Así mismo, los hallazgos resaltan la importancia de abordar la inclusión y la interacción social en el contexto de la EF, reconociendo las diferencias entre géneros y la presencia de NEAE. Es fundamental tomar medidas para crear un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados en todas las actividades físicas y deportivas.

En vista de los resultados obtenidos, se ha observado que numerosos adolescentes comparten la preocupación por la opinión del resto de la clase, especialmente el alumnado con NEAE. Además, creen que, si cometen un error, sus compañeros se burlarán de ellos. Por lo tanto, según la última afirmación, los adolescentes, especialmente aquellos con NEAE, se involucrarían más en las clases de EF si no se sintieran juzgados por los demás.

Es probable que este sentimiento de temor al juicio afecte de manera significativa la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en las actividades de EF.

Por lo tanto, abordar este aspecto y crear un entorno inclusivo y de apoyo podría ser fundamental para promover la participación y el compromiso de todos los estudiantes.

Cabe subrayar la importancia de comprender las motivaciones detrás de la participación de los estudiantes en las actividades, así como la necesidad de abordar de manera individualizada las necesidades y preocupaciones de diferentes grupos de estudiantes para fomentar una participación equitativa y significativa en el entorno escolar.

La falta de motivación y el miedo por fallar pueden estar relacionados entre sí, además pueden generar vergüenza a la exposición del cuerpo o la motricidad frente al resto de la clase, sobre todo en el alumnado con NEAE, a los cuales se les presentan desafíos adicionales en la socialización y la participación en tareas motrices durante la clase de EF.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos confirmar que la interacción con sus compañeros tiene un impacto en su participación, autoconcepto de habilidades físicas y socialización. Este grupo en particular mostró un alto nivel de acuerdo con las afirmaciones que indican que les preocupa la opinión de la clase, les genera vergüenza cometer errores y se sienten excluidos de los grupos en clase.

En general, los resultados destacan la importancia de considerar tanto el género como la presencia de NEAE al analizar las actitudes de los estudiantes hacia los errores y la percepción de la reacción de sus compañeros y compañeras. Estos hallazgos subrayan la complejidad de las percepciones de los estudiantes sobre la crítica por habilidades físicas, indicando que existen diferencias significativas entre géneros y la presencia de NEAE en estas percepciones.

9. LIMITACIONES

En el presente estudio se ha encontrado una serie de limitaciones que se deben tener en cuenta ya que podrían haber influido en los hallazgos. El tamaño de la muestra fue pequeño y seleccionado de manera incidental, por lo que los resultados no pueden generalizarse. Lo que no era tampoco el objetivo de este trabajo, ya que los resultados aquí expuestos solo hacen mención a un concreto muy específico. Sin embargo, creemos que podrían servir al profesorado de EF para darnos cuenta de la importancia que puede llegar a tener un ambiente positivo durante las clases de EF.

Por otro lado, el cuestionario que completó el alumnado debería de haber pasado un proceso de validación previo que confirmara su confiabilidad respecto al cuestionario original, puesto que solo se emplearon dos de las subescalas previstas en el cuestionario por relacionarse con el objeto de este trabajo.

Por último, existen posibles sesgos en las respuestas del alumnado, como la falta de sinceridad. Se les indicó que el cuestionario sería completamente anónimo, pero quizás por la cercanía entre las mesas del aula o el pensamiento de qué pensarán otros sobre sus respuestas, los participantes podrían haber proporcionado respuestas que consideraron socialmente correctas en lugar de reflejar sus verdaderas experiencias.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 833-864.
- Adrián, J., y Rangel, E. (2022). Tema 1: La Transición Adolescente y la Educación. *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001)*.
- Aguirre-Olivera, N. E. (2017). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en la Institución Educativa Santa Rosa de Viterbo de Huaraz-2015.
- Alfageme-González, M. B. (2008). Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales. Un estudio de caso.
- Álvarez, O. R., Pérez, M. M. G., Revuelta, C. P., Huertas, R. P., Fuentes, C. L., Furelos, M. B., y Pueyo, Á. P. La Educación Física para la mejora de la salud mental. *Gobierno de Cantabria Consejería de Educación y Formación Profesional*.
- Álvarez, M. R. M., Rodríguez-Figueroa, L., Reyes-Pulliza, J. C., y Colón, H. M. (2016). Adolescentes de Puerto Rico: Una mirada a su salud mental y su asociación con el entorno familiar y escolar. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 320-332.
- Bravo, I., y Torres, L. H. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (1), 173-212.
- Azorín-Abellán, C. M., Arnáiz-Sánchez, P., y Maquilón-Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., y Duarte-Felix, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 205-215.
- Barkoukis, V. (2007). Experience of State Anxiety in Physical Education. En J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Athermann y Y. Theodorakis (Eds), *Psychology for Physical Educators: Student in Focus* (pp. 57-72).
- BOC. (2007). Orden de 7 de junio de 2007 por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias [núm. 124]. Recuperado de

- <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseñanzas/atencion-a-la-diversidad/index.html>.
- BOE-A-2006-7899 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.
- BOE-A-2013-12632 Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>.
- BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- BOE-A-2024-3099 Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. (s/f). Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/ref/2024/02/15/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ref/2024/02/15/(1)).
- BOE-A-2022-31765. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria., [núm. 84].
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Calero, A. (2016). Actividades extraescolares durante la adolescencia: características que facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas*, 15(2), 102-109.
- Calvo-Álvarez, M. I., y Verdugo-Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Casassus-Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Cortes Generales. (1978). Ley Orgánica 6/1978, de 30 de diciembre, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. «BOE» núm. 311, de 29/12/1978. Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Fernández Cabrera, J. M. (2014). *Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la materia de educación física* (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).
- Fernández-Porras, J. M. (2008). La Educación física: el antes, el hoy, el mañana. *Jameos: Publicación del CEP de Lanzarote*, n. 14, 41-43.
- García-Hermoso, A., Hormazabal-Aguayo, I., Oriol-Granado, X., Fernández-Vergara, O., y del Pozo-Cruz, B. (2020). Bullying victimization, physical inactivity and sedentary behavior among children and adolescents: a meta-analysis. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 17(1), 1-10.
- García-Hierro, M. A., y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62
- Gimeno, C., Moreno-Murcia, E. M., Galindo, J. A., Morell, C., y Ramón, R. F. (2011). *El papel del clima motivacional, la relación con los demás*.
- Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Programa de actividad física para niños de 6 a 12 años*. Madrid: Gymnos.
- González, M^a. T. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- Hernández-Álvarez, J. L., Velázquez-Buendía, R., y López Crespo, C. (2002). Deporte y educación para la convivencia: una perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Herrera, C. (2016). *La educación inclusiva, ¿una escuela para todos?* Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/161926>.
- Herrera, I. J. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación*, 9, 1-14.
- Hidalgo-Ariza, M. D. (2017). Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario.
- Jesina, O., Baloun, L., Kudlacek, M., Dolezalova, A., y Badura, P. (2022). Relationship of exclusion from physical education and bullying in students with specific developmental disorder of scholastic skills. *International Journal of Public Health*, 67 doi:10.3389/ijph.2022.1604161

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Paidós.
- Lamoneda-Prieto, J. (2019). Responsabilidad, violencia percibida y prosocialidad en adolescentes que precisan atención compensatoria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 27-34. <https://doi.org/10.6018/sportk.391721>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, páginas 122868 a 122953
- Lillo-Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, (90), 57-71.
- Lim, B. S. C., y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Madden, N. A., y Slavin, R. E. (1983). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *The journal of special education*, 17(2), 171-182.
- Marín-Suelves, D., y Más, J. R. L. (2021). Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico. *Apunts Educación Física y Deportes*, 37(143), 17-26.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio, C., y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martos, A., y del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183- 190. https://www.academia.edu/35936375/Implicaci%C3%B3n_del_alumnado_con_necesidades_espec%C3%ADficas_de_apoyo_educativo_en_bullying
- Meece, L. J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40, 51-62.
- Méndez, M. L. (2007). Diversidad en el aula. Innovación y experiencias educativas.
- Monforte, J., y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 85-100.

- Mónico, P., Pérez, S. M., Areces, D., Rodríguez, C., y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511.
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Huéscar-Hernández, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30.
- Moreno-Oliver, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Universitat de les Illes Balears.
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. (2015). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID).
- Monzonís-Martínez, N. (2015). La Educación Física como elemento de mejora de la Competencia Social y Ciudadana. Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*, vol. 35, núm. 135.
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosín, J., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes posmodernos: entre la inclusión y el riesgo. *Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 143-170.
- Oggers, C. L. y Russell, M. A. (2009). Can adolescent dating violence be prevented through school-based programs? *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(8), 767-768. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/ar-chpediatrics.2009.129>.
- Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. 115-132.
- Ortiz-Gómez, A. (2021). Autoconcepto, competencia motriz y autoeficacia motriz: relaciones e influencia sobre la práctica de actividad física del alumnado de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Padovan, I. (2020). Teorías de la motivación. Universidad Nacional de Cuyo
- Peredo-Videa, R. A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122. Recuperado en

23 de junio de 2023, de
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&tlng=es

- Ramos, S. C. (2018). *Adolescencia, violencia y redes sociales virtuales: un análisis psicosocial* (Doctoral dissertation, Universidad Pablo de Olavide).
- Ríos, M. (2005). La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. *Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis inédita de doctorado. Universitat de Barcelona.
- Romero-Pérez, J. F., Lavigne Cerván, R., Díaz Podadera, M. T., Gallardo Fortes, E., Niño Sánchez-Guisande, C., Niño Sánchez-Guisande, P., y Rodríguez Domínguez, R. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Samper, P., Mestre, V, y Malonda, E. (2015). Evaluation of the Roler of Intellectual and Socioemotial. Variables in Solving Problems in Adolescent. *Universitas Psychologica*, 14(1), 287-298.
- Sánchez, F. J., Campos, A. M., Vega, M. D. L., Cortés, O., Esparza, M., Galbe, J., y Mengual, J. M. (2019). Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia (parte 1). *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 279-291.
- Santander, S., Gaeta, M. L., & Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles.
- Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. *Madrid, España: Instituto de la Juventud*.
- Silveira-Torregrosa, Y, y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74. <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000300006>.
- Tomás, E. N., Valdivia, P. A., y Castro, M. (2009). Análisis de la integración de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) en el área de Educación Física. *TRANCES Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 1(4), 185-194.

- Torregrosa, Y. S. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte* (Doctoral dissertation, Universidad Miguel Hernández).
- Torres, T. G. (2010). El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil.
- UNESCO. (s.f.). Un enfoque inclusivo de la educación. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know#:~:text=Un%20enfoque%20inclusivo%20de%20la,y%20necesidades%20de%20aprendizaje%20%C3%BAnicos>.
- Uranga, A. L. (2021). Factores personales de riesgo para la victimización por acoso escolar en niños con Trastorno del Espectro Autista.
- Urquijo, S., y Gonzalez, G. (1997). Adolescencia y teorías del aprendizaje. Fundamentos. Documento base. Universidad Nacional de Mar del Plata
- Varela, R. M., Ávila, M. E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic. En R. M. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 389-416). New York: Wiley.
- Viloria, M. E. (2016). La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela.
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación, coord. por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta*, 819-844.

ANEXO 1

Cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecker, Burema y Frijters (1982)

A través de este cuestionario queremos que expresas cómo ves tus clases de Educación Física y cómo te sientes durante la práctica de tus clases. Queremos que leas el anuncio de cada apartado y señales con una cruz (X) el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que te indicamos, siendo **1 muy en desacuerdo** y **4 muy de acuerdo**. Las respuestas son anónimas, por lo que te **rogamos seas lo más sincero posible**.

Edad: _____

Sexo:

Hombre

Mujer

Otro

Quando me equivoco en clase de Educación Física...	1	2	3	4
16. Cuando me equivoco, a menudo es porque no soy lo suficientemente bueno/a como para hacerlo bien				
17. Cuando me equivoco, me pongo triste				
18. Cuando me equivoco, me enfado conmigo mismo/a				
19. Cuando me equivoco, creo que es por mi falta de talento				
20. Cuando me equivoco, creo que seré criticado/a por mis compañeros/as				
21. Cuando me equivoco, mis compañeros/as no me ayudan				
22. Cuando no logro los retos, me deprimó fácilmente				
23. Cuando no tengo éxito, mis compañeros/as tienden a dejarme solo/a				
24. Cuando me equivoco, me da vergüenza que mis compañeros/as me vean fallar				
25. Cuando me equivoco, me preocupa lo que mis compañeros/as piensen de mí				
26. Cuando me equivoco, me preocupa que la profesora pueda pensar que no lo estoy intentando				

Creo que...	1	2	3	4
47. Soy muy criticado/a por mis compañeros/as por mis habilidades físicas				
48. Me siento feliz en clase de Educación Física				
49. Me buscan para realizar las actividades deportivas de clase de Educación Física				
50. Me gusta como soy físicamente				
51. Soy un bueno/a en Educación Física				
52. He sido excluido/a en juegos y/o grupos en educación física				
53. Soy ignorado por mis compañeros/as				
54. Me siento más cómodo/s si no participo en clase de Educación Física				
55. Mis compañeros/as se van a reír de mí si fallo				
56. Haría más deporte / participaría más en clase si no me sintiera juzgado/a				