

Ramírez, A.; Zueck, C.; Rodríguez-Villalobos, J.; Alaniz, C. (202x) The Didactic Intervention in Physical Education; a Case Study. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. x (x) pp.xx Pendiente de publicación / In press.

ORIGINAL

## LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA UN ESTUDIO DE CASO

## THE DIDACTIC INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION; A CASE STUDY

Ramírez, A.<sup>1</sup>; Zueck, C.<sup>2</sup>; Rodríguez-Villalobos, J.<sup>3</sup> y Alaniz, C.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Actividad Física y Salud, Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Universidad Autónoma de Chihuahua (México), Servicios Educativos del Estado de Chihuahua [dr.adrianramirezgarcia@gmail.com](mailto:dr.adrianramirezgarcia@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Actividad Física y Salud, Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Universidad Autónoma de Chihuahua (México), [mzueck@uach.mx](mailto:mzueck@uach.mx)

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias de la Cultura Física, Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Universidad Autónoma de Chihuahua (México), [jurodrig@uach.mx](mailto:jurodrig@uach.mx)

<sup>4</sup> Maestra en Administración de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (México), [cynthiaslaniz33@gmail.com](mailto:cynthiaslaniz33@gmail.com)

**Código UNESCO / UNESCO code:** 5802. Organización y planificación de la educación/ Organization and planning of education

**Clasificación Consejo de Europa / Classification Council of Europe:** 4. Educación Física y Deporte comparado / Compared Sport and Physical Education; 5. Didáctica y metodología / Didactic and methodology.

**Recibido** 9 de abril de 2021 **Received** April 9, 2021

**Aceptado** 26 de agosto de 2021 **Accepted** August 26, 2021

### RESUMEN

El presente estudio analiza la intervención didáctica en las clases de Educación Física durante tres ciclos escolares, mediante una observación participante aplicada en 12 docentes y 1.435 alumnos de educación primaria, tomando en cuenta las variables siguientes: *el uso del tiempo, la actuación del docente en proceso enseñanza aprendizaje y la actuación del alumno en sus actividades*. Se encontraron diferencias significativas entre los ciclos escolares respecto al *tiempo dedicado a la tarea*, en la *organización de materiales* y en *atención a correcciones*. Se observaron además diferencias significativas por género y por años de

antigüedad en algunos subaspectos. Como conclusión, se afirma que los docentes en su intervención didáctica dedican muy poco tiempo de compromiso motor y a la tarea; persiste el uso de metodologías tradicionales y los alumnos tienen poca participación activa y no se percibe un cambio suficiente en el trabajo docente a través de tres ciclos escolares.

**PALABRAS CLAVE:** Intervención didáctica, actuación del docente, actuación del alumno, género, antigüedad.

## ABSTRACT

The present study analyzes the didactic intervention in Physical Education classes during three school cycles, through participant observation applied to 12 teachers and 1,435 primary school students, taking into account the following variables: the use of time, the performance of the teacher in the teaching-learning process and the student's performance in their activities. In addition, significant differences were found between the school cycles regarding the time dedicated to homework, in the organization of materials and in attention to corrections. Significant differences were also observed by gender and by years of seniority in some sub-aspects. As a conclusion, it is affirmed that teachers in their didactic intervention dedicate very little time of motor commitment and to the task; the use of traditional methodologies persists and the students have little active participation and a sufficient change is not perceived in the teaching work through three school cycles.

**KEY WORDS:** Didactic intervention, teacher performance, student performance, gender, seniority.

## INTRODUCCION

La intervención pedagógica es una acción intencional en la práctica educativa, el personal docente en su rol de facilitador de aprendizajes busca la formación integral del individuo, desarrollando planeaciones didácticas específicas que permitan la fundamentación de saberes, y su habilidad para aplicarlos en diferentes contextos y situaciones de su vida; el profesional de la Educación Física (EF) promueve aprendizajes que permitan el desarrollo de personas competentes para la vida.

En diferentes contextos, las reformas educativas han provocado importantes cambios en la formación y el desempeño de los maestros de EF, (Delicado, Trujillo, García, 2018). En las últimas décadas, el estudio del estilo interpersonal docente del profesorado de EF es un tópico de creciente interés por su relación con los procesos motivacionales y con las consecuencias desencadenadas en el alumnado (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014). Así, algunos autores sostienen que las experiencias positivas o negativas generadas en las

clases de EF dependen en gran medida del enfoque metodológico que implementa el docente (Gutiérrez, 2014).

Una de las preocupaciones siempre presente en los profesionales del campo de la actividad física, es mejorar su intervención docente con planteamientos didáctico-pedagógicos orientados a estilos de vida saludable a lo largo de su vida de las personas, valorando el papel tan importante que tiene la actividad física en la salud y la convivencia ciudadana (Lleixà, 2017). Está comprobado que, entre más tiempo de práctica de EF de calidad, a través de una enseñanza comprensiva, ejercerá un papel importante en la promoción de la salud pública y el desarrollo integral de todo el alumnado (Méndez- Alonso, Fernández-Río, Méndez-Giménez, & Prieto, 2015).

El docente de EF es el responsable de promover las competencias específicas del alumno en su desarrollo personal y académico, para ello requiere conocimientos de los contenidos y metodologías de la EF, además de las características del alumnado (Losada-Puente, Honrubia-Montesinos, & Gil-Madrona, 2020).

La Educación Física responde a los retos actuales, centrando su interés en la búsqueda de nuevas e innovadoras estrategias didácticas que permitan a los alumnos ser más protagonistas en su aprendizaje, para tal efecto es posible lograrlo mediante la creación de escenarios de aprendizaje auto gestionados, responsables y comprometidos con la ética hacia la cultura física, que hoy día es la mayor perspectiva de cambio y evolución de la enseñanza; por su parte gestionar la vivencia de la EF, orienta hacia modelos pedagógicos en el aprendizaje colaborativo, responsabilidad personal y social, EF con orientación hacia la salud y educación deportiva (López, Pérez, Manrique y Monjas, 2016; Peiró y Méndez, 2017).

Sin embargo, los estilos más aceptados por los profesores son los que promueven la participación, la creatividad y el desarrollo de habilidades cognitivas y los alumnos prefieren el estilo de inclusión, de aquí que, los estilos de enseñanza tradicional cada vez son menos aceptados (Isaza & Henao, 2012). En la actualidad las prácticas pedagógicas necesitan cambiar de iniciativas tradicionales a convergentes con la realidad existente, darle una nueva dimensión al concepto de la práctica pedagógica, desde la interacción con otros para planear, evaluar y crear nuevos proyectos. Además, es importante analizar el oficio docente, los retos de profesionalización en la formación inicial y continua para reforzar el sistema educativo (Watts, Zwierewicz, & Tafur, 2022).

En esta misma lógica, se ha demostrado que la motivación intrínseca y extrínseca predicen la satisfacción y diversión en la asignatura de EF, relacionando el aburrimiento de forma negativa con la motivación (Baena-Extremera et al., 2016). Estos autores afirman que la razón por la cual los estudiantes están satisfechos con la EF se debe probablemente a los altos niveles de motivación, en este mismo

sentido reconocer también la práctica deportiva, la satisfacción, motivación y creencias de éxito en el deporte pueden predecir el clima motivacional en el aula de EF, aportando pistas de cómo organizar y dirigir las clases de EF (Ruiz, J., et al 2019).

Zabala & Arnau (2014), refieren que las competencias de un docente están relacionadas con el contenido, su planeación didáctica, sus estrategias, utilización de tecnologías, organización del grupo, tipo de aprendizaje que se obtiene, evaluación de aprendizajes, clima de la clase, reconocimiento de las emociones de los estudiantes entre otras, el desarrollo de competencias han demostrado ser relevantes en el desempeño profesional de los docentes (Almonacid-Fierro, Feu & Vizuete Carrizosa, 2018; Jato, Cajide, Muñoz & García, 2016; Rodríguez-Gómez, Del Valle & De la Vega, 2018).

En este contexto, se hace necesario analizar el nuevo modelo propuesto recientemente en México, desde la perspectiva en EF, que plantea un enfoque por competencias, desde el pensamiento complejo. Aún hoy día (Jess, Atencio & Thorburn, 2017) han encontrado que se siguen utilizando modelos conductistas en lugar de enfoques complejos que promoverían el análisis, resolución de problemas, con intervenciones pedagógicas flexibles, dando la oportunidad a los alumnos de auto-organizarse, desarrollando aprendizajes colaborativos y reflexivos.

En cuanto al enfoque de competencias, los docentes de EF valoran el carácter práctico de la asignatura y la amplia variedad de alternativas en aula, como las metodologías cooperativas, para promover su desarrollo en los alumnos, son los docentes con menor experiencia pero mayor formación los que están dispuestos a trabajar en ellas, a diferencia de los de mayor edad que se resisten a cambiar sus prácticas educativas, ya sea por comodidad o desconocimiento (Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Fernández-Río, (2017).

Es ineludible que los profesores de EF identifiquen y distingan diferentes metodologías para que los alumnos cambien su percepción de la asignatura como la base de gestión del conocimiento, ante esta perspectiva los docentes tienen la oportunidad para innovar sus estilos de enseñanza que permita a los alumnos su participación activa y reflexiva en la enseñanza y práctica de la actividad física, situación que conlleva la actualización en el proceso formativo de los profesores (García y & Baena-Extremera, 2017). Así pues, el objetivo del estudio es conocer y analizar la intervención didáctica de los docentes de EF en las clases a través de la gestión del tiempo y comportamiento del docente y el alumno.

## **MÉTODO**

### **DISEÑO**

Participaron doce profesores, cinco mujeres y siete hombres, en cinco sesiones de EF durante tres ciclos lectivos que corresponde a un total de 60 sesiones; participaron igualmente 1435 alumnos del nivel de primaria de diferentes grados (1º a 6º) de escuelas de la ciudad de Chihuahua.

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo longitudinal panel, en el cual se observaron y registraron las actividades de los docentes de EF, mediante una observación participante durante tres ciclos escolares. La variable independiente fue la intervención docente y las variables dependientes el uso del tiempo en la sesión de EF, la actuación del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y la actuación del alumno en sus actividades.

Se utilizó y ajusto al estudio el Sistema Observación Multidimensional de Carreiro da Costa y Piéron, en Lozano, Viciano, & Piéron (2006) en la cual se registran diferentes variables relacionadas, como la gestión del tiempo de clase y los comportamientos del profesor y de los alumnos, para determinar la posible relación de las acciones del profesor y el logro de los aprendizajes de los alumnos, el cual fue adaptado a nuestros intereses.

Para el registro de los datos de gestión del tiempo se diseñó una herramienta observacional basada en el sistema de registro de Gracia & Ruiz (2017), que permitió los siguientes cinco tiempos de observación: el tiempo de programa (TP), el tiempo útil (TU), el tiempo disponible para la práctica (TDP), el tiempo de compromiso motor (TCM) y el tiempo empleado en la tarea (TET).

En cuanto al registro de la actividad del maestro/a, se diseñó un instrumento (rúbrica) con una consistencia interna de Alfa de Cronbach de .740, que contempla los siguientes cinco aspectos: estilos de enseñanza, feedback, organización de la tarea, organización del material, interacción afectiva; el instrumento registró los niveles de desempeño excelente, satisfactorio y necesita mejorar.

Por su parte para la medición de la actividad del alumno/a, se diseñó un instrumento (rúbrica) con una consistencia interna de Alfa de Cronbach de .871, que contiene los siguientes siete aspectos: práctica de las tareas previstas, modificación de las tareas por el alumno, alumno como observador/espectador sin práctica, tiene tiempo suficiente para realizar tareas, esperando turno para practicar, practica tanto con hombres y mujeres y atiende las correcciones indicadas; la rúbrica consideró los niveles de desempeño excelente, satisfactorio y necesita mejorar.

En lo que respecta al rubro de planeación didáctica, aunque no es propiamente un instrumento, es un requisito previo en la observación y registro de actividades, se basó en el programa "Aprendizajes Claves 2017", que en su organización y estructura contempla los propósitos, enfoque pedagógico, organizadores curriculares y aprendizajes esperados.

El colectivo docente desarrolló seis unidades didácticas para atender el proceso de construcción de experiencias y aprendizajes, en el plan de sesión se especifican los aspectos necesarios para su aplicación como fueron los datos generales del programa (grado educativo, número de unidad didáctica, aprendizajes esperados y contenidos) y la información y actividades a desarrollar (actividades de las fases de inicio, desarrollo y cierre, estrategias didácticas, materiales, evaluación).

Para el proceso de análisis y reflexión de la intervención didáctica en las reuniones con los docentes se adoptó la estrategia del diálogo reflexivo utilizada por Guzmán, Marín, Zesati & Breach (2012), adecuándose a las necesidades del estudio, en el cual no basta que los docentes reflexionen acerca de su intervención docente, sino que sus posibilidades de cambio cuenten con ayuda entre pares, en este caso compañeros, asesores técnicos y supervisor.

## PROCEDIMIENTO

Para el registro y análisis de las actividades de Educación Física en las escuelas, se utilizó un diseño longitudinal panel, en el cual fueron observados los mismos participantes en todo momento del estudio, para conocer los cambios grupales e individuales acerca de la evolución del trabajo de su intervención didáctica; el proceso fue de tres ciclos lectivos. El primer ciclo escolar se registró una sesión de trabajo, posteriormente un proceso de diálogo reflexivo y una reunión colectiva de los docentes de la zona; el segundo ciclo escolar, con un registro de dos sesiones, a continuación, un proceso de diálogo reflexivo y una reunión colectiva de los docentes de la zona; el tercer ciclo escolar con un registro de dos sesiones, posteriormente un proceso de diálogo reflexivo y una reunión colectiva de los docentes de la zona. La desventaja fue la dificultad de mantener los mismos participantes, ya que se tuvo que descartar a dos docentes en el estudio por cambios en la zona escolar.

Se llevó a cabo el pilotaje de los instrumentos, posteriormente se capacitó a tres observadores, para realizar los registros de observación participante. Cada observador seleccionó una escuela en forma aleatoria en cada ciclo escolar, posteriormente se realizaron reuniones de recopilación y análisis de los resultados y se programaron las reuniones de retroalimentación.

El día del registro de actividades, los observadores solicitaron a los docentes su planeación de la sesión, dividida en apertura, desarrollo y cierre y se observaron los aspectos de gestión del tiempo, la actividad del docente y el alumno. Después se realizaron reuniones (diadas-triadas) para observar y analizar su intervención didáctica, así como reuniones colectivas de los participantes para promover el diálogo reflexivo, por último, se dio seguimiento y asesoría al trabajo cotidiano.

## PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Se determinó la normalidad de los datos con la prueba de Shapiro-Wilk y se calcularon los valores descriptivos para cada variable (media y desviación estándar). Se realizaron comparaciones entre los participantes agrupados de acuerdo con su antigüedad laboral (máximo 15 años y más de 15 años en servicio) y de acuerdo con el género utilizando la prueba t-student de muestras independientes. Se realizaron además comparaciones entre las observaciones promediadas por ciclo escolar (tres ciclos) a través de un análisis de varianza de medidas repetidas para cada una de las variables por separado. Los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 15.0 con un nivel de significancia de 0.05.

## RESULTADOS

De los doce profesores observados en cinco diferentes sesiones de clase (aleatoriamente seleccionadas en un periodo de tres años) se encontró un promedio de años de servicio de  $18.83 \pm 5.5$ , así como un promedio de  $26.25 \pm 7.48$  horas semanales asignadas al desempeño de sus clases de educación física. Se describe a continuación cada componente de la intervención didáctica:

En cuanto a la variable *Tiempo*, el elemento de *tiempo programa* fue estándar en la gran mayoría de las sesiones, contando con 50 min que son las asignadas para el desarrollo completo de la clase; el tiempo útil disminuyó en 5 minutos promedio que se invirtieron en el desplazamiento y preparación para ingresar a la cancha. El tiempo disponible una vez que se establecieron todos los materiales y comenzaba formalmente la sesión disminuyó en alrededor de 2.5 min que corresponden al 85% del tiempo que se había asignado para la clase. El tiempo de compromiso motor tuvo una dedicación de 60% del tiempo disponible que corresponde al 51% del total del tiempo del programa, mientras que el tiempo dedicado a la tarea se registró en un 23% del tiempo de compromiso motor, correspondiente a 14.5% del tiempo disponible.

En la tabla 1 se muestran los resultados promedio y desviación estándar por cada año de observación para cada variable, en donde se pudo determinar que existen diferencias significativas a través del tiempo únicamente para las variables de *tiempo dedicado a la tarea* en la categoría de tiempo, *organización de materiales* de la categoría de comportamiento del profesor y *atención a correcciones* de la categoría de comportamiento del alumno:

En cuanto al tiempo dedicado a la tarea los valores promedio fueron más altos en el primer año, correspondientes al 30% del tiempo de compromiso motor, con respecto al primer (10%) y tercer año (29%), sin embargo, en todos los casos se encuentran por abajo del 20% del tiempo total de la sesión; para las otras dos variables, los valores promedio fueron mejores en el segundo y tercer año respecto a la evaluación del primer año. En el resto de las comparaciones no se observaron

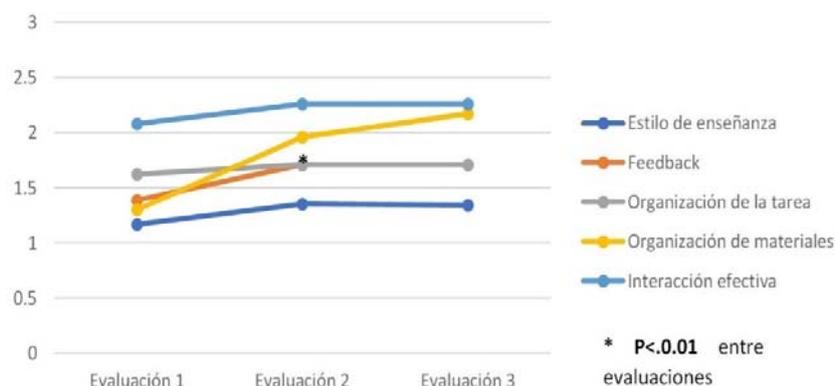
diferencias significativas, aunque se pudo observar una tendencia al cambio en las variables de *feedback* ( $P < 0.06$ ) y en *interacción efectiva* ( $P < 0.07$ ) (tabla 1 y figura 1).

Las variables *comportamiento del profesor* y *comportamiento del alumno* obtuvieron un promedio de  $1.77 \pm 0.43$  y  $2.24 \pm 0.32$  puntos respectivamente, destacando la *interacción efectiva* y la *realización de tareas previstas* entre los elementos con mayor puntuación, el *estilo de enseñanza* y la *modificación de la tarea por parte de los alumnos* puntuaron entre las variables más bajas (tabla 1).

**Tabla 1.** Resultados descriptivos y significancia para la comparación entre evaluaciones por año

Variable	Elemento	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3	Sig.
Tiempo	Tiempo de compromiso motor	24.92 $\pm$ 6.33	27.33 $\pm$ 7.89	23.25 $\pm$ 5.57	0.39
	Tiempo dedicado a la tarea	2.00 $\pm$ 1.86	9.04 $\pm$ 8.14	6.79 $\pm$ 6.09	<b>0.01</b>
Comportamiento profesor	Estilo de enseñanza	1.17 $\pm$ 0.26	1.35 $\pm$ 0.50	1.34 $\pm$ 0.50	0.31
	Feedback	1.39 $\pm$ 0.47	1.71 $\pm$ 0.55	1.71 $\pm$ 0.55	0.06
	Organización de la tarea	1.62 $\pm$ 0.41	1.71 $\pm$ 0.56	1.71 $\pm$ 0.56	0.72
	Organización de materiales	1.30 $\pm$ 0.26	1.96 $\pm$ 0.59	2.17 $\pm$ 0.72	<b>0.01</b>
	Interacción efectiva	2.08 $\pm$ 0.68	2.26 $\pm$ 0.73	2.26 $\pm$ 0.73	0.07
Comportamiento alumno	Tareas previstas	2.42 $\pm$ 0.25	2.42 $\pm$ 0.60	2.33 $\pm$ 0.38	0.68
	Modificación de la tarea	1.39 $\pm$ 0.37	1.47 $\pm$ 0.45	1.52 $\pm$ 0.22	0.61
	Alumno como observador	2.22 $\pm$ 0.39	2.29 $\pm$ 0.38	2.29 $\pm$ 0.38	0.77
	Tiempo suficiente a la tarea	2.03 $\pm$ 0.50	2.22 $\pm$ 0.43	2.22 $\pm$ 0.43	0.25
	Espera turno	2.25 $\pm$ 0.43	2.45 $\pm$ 0.42	2.45 $\pm$ 0.42	0.26
	Practica hombres y mujeres	2.69 $\pm$ 0.43	2.65 $\pm$ 0.39	2.65 $\pm$ 0.39	0.82
	Atiende correcciones	2.22 $\pm$ 0.35	2.42 $\pm$ 0.56	2.42 $\pm$ 0.56	<b>0.04</b>

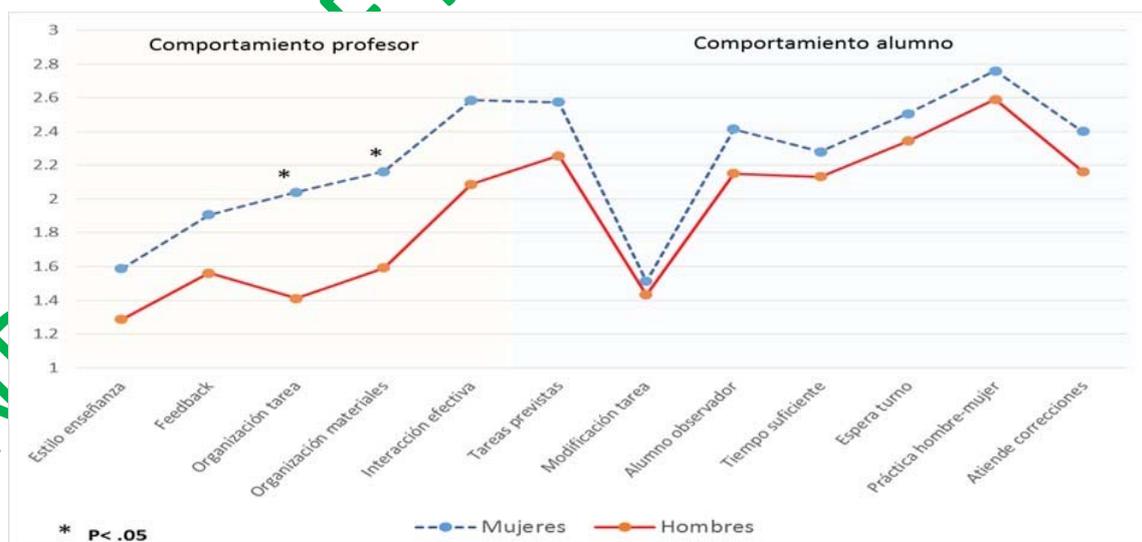
Nota: los datos expresan media y desviación estándar



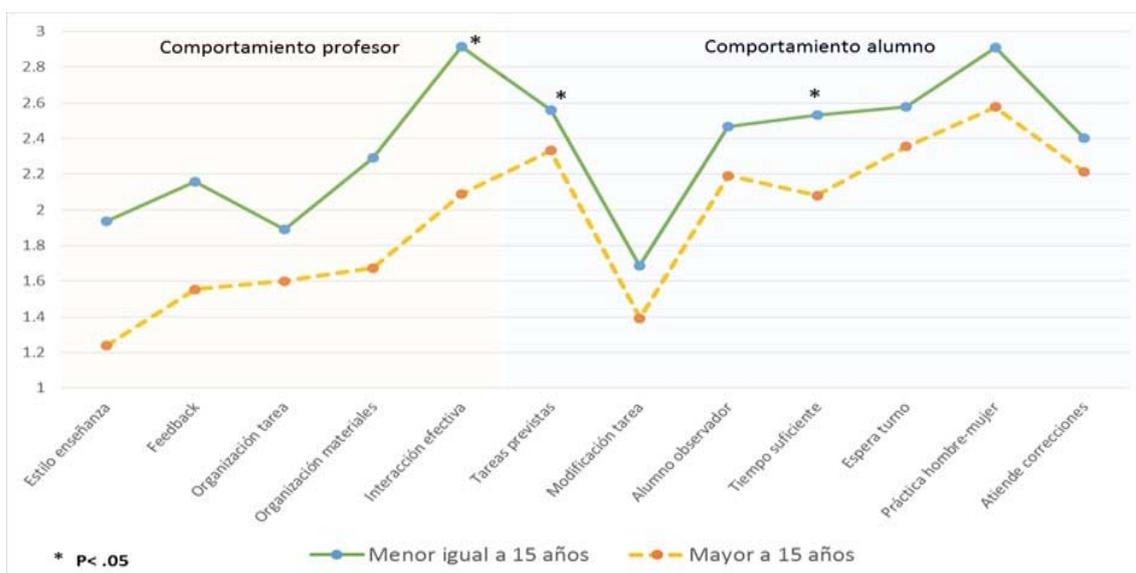
**Figura 1.** Valores promedio de los elementos para la categoría de Comportamiento del profesor comparados a través del tiempo (tres años).

En las comparaciones por género se encontró que los elementos de *organización de la tarea*  $t(9.37) = -2.9098$ ;  $p < 0.016$  y *organización de materiales*  $t(8.83) = -2.6816$ ;  $p < 0.025$  son significativamente mayores en las mujeres, mientras que las demás comparaciones, no se encontraron diferencias significativas (figura 2).

En las mismas variables citadas se observaron diferencias significativas al comparar los años de servicio entre las categorías: *máximo 15 años* y *mayores de 15 años*, encontrando de que la primera de estas categorías generó puntuaciones más altas en los elementos de *organización de materiales*  $t(9.19) = 3.7983$ ;  $p < 0.004$ , *interacción efectiva*  $t(8.48) = 3.3475$ ;  $p < 0.009$ , *tiempo suficiente para la tarea*  $t(5.57) = 2.4324$ ;  $p < 0.005$  y en el promedio general del *comportamiento del alumno*  $t(9.98) = 2.3626$ ;  $p < 0.039$ . El resto de las comparaciones no mostraron diferencias significativas entre categorías por años de antigüedad (Figura 3).



**Figura 2.** Valores promedio de cada uno de los elementos de las variables comportamiento del profesor y comportamiento del alumno comparados por género del docente.



**Figura 3.** Valores promedio de cada uno de los elementos de las variables comportamiento del profesor y comportamiento del alumno comparados por categoría de antigüedad en el servicio.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue conocer y analizar la intervención didáctica de los docentes de Educación Física (EF) en las sesiones a través de la gestión del tiempo y comportamiento del docente y el alumno. En el programa de EF 2017, se menciona que la planeación didáctica busca anticipar de forma reflexiva el trabajo docente, pero lo que se planea o se tiene previsto, puede ser diferente en su ejecución o puesta en práctica, ya que existen imprevistos imposibles de anticipar, por ello la planeación debe ser una hoja de ruta que le da sentido y dirección a las clases del docente, pero en el aula puede tomar un curso diferente a lo planeado, de ahí la importancia de los objetivos, ya que son los que permitirán llevar a cabo el proceso de aprendizaje de los alumnos (SEP, 2017). Guillamón, Carrillo, García & Moral (2020) reconocen que la intervención didáctica es el máximo punto de interés durante el desarrollo de la sesión de EF.

En los resultados del estudio existieron dos aspectos a resaltar, el TCM que tuvo un tiempo disponible del 51% y TET con 14.5% del total de clase; únicamente se encontraron diferencias significativas en el tiempo dedicado a la tarea, lo que se puede interpretar como una problemática en la que los alumnos no se activan en clase y no tienen la posibilidad de realizar actividades que promuevan aprendizajes significativos. Molina, Garrido & Martínez-Martínez (2017) en su estudio acerca de la gestión del tiempo en las sesiones de EF, encontraron un resultado parecido a esta investigación, en donde el promedio del tiempo disponible para la realización de la tarea no supera el 50 % del tiempo total de la sesión, y en consecuencia el

grado de activación de los alumnos en ocasiones no alcanza el umbral de un estímulo fisiológico adecuado.

Con relación al tiempo empleado a la tarea Ruiz, Lara, López, Cachón, & Valdivia (2019) mencionan que la organización y gestión del tiempo en las sesiones de EF de primaria son fundamentales para una buena enseñanza, y para ello los docentes debe considerar los tiempos de práctica de actividades que desarrollen los aprendizajes esperados, con actividades motivadoras y bien organizadas. Incluso se ha visto la posibilidad de aumentar el número de sesiones de EF para que los alumnos extiendan la práctica de actividad física, Úbeda-Palomares, & Hernández-Álvarez (2020) encuentran que los alumnos que participaron en más sesiones de la asignatura, percibieron una mayor autoeficacia motriz y motivación, con relación a los que lo hicieron en dos sesiones.

La práctica de los docentes en sus estilos de enseñanza, organización de la tarea, retroalimentación e interacción afectiva no hubo una modificación en los promedios durante los tres años lectivos, solamente fue significativo en la organización de los materiales, los cuales fueron acordes con los contenidos, aprendizajes planteados e instalaciones. El estilo de enseñanza más utilizado por docentes es el directivo, con planteamientos instructivos esperando respuestas específicas, pero también hay que mencionar que en ocasiones utilizan estilos que promueven la resolución de problemas. Gracia & Ruiz (2017) al igual que nosotros obtienen un resultado parecido del TCM alrededor del 50%, pero los tiempos mejoraban cuando se utilizaba la metodología del descubrimiento guiado, que es una forma de trabajo que permite aumentar los tiempos de práctica de los alumnos.

Moreno-Murcia, Llorca-Cano & Huéscar (2020) en su estudio mencionan que los estilos de enseñanza más activos promueven la autonomía y desarrollo de competencias de los alumnos, para ello es necesario que los docentes utilicen estrategias en las que los estudiantes se activen, tomen decisiones, seleccionen contenidos y resuelvan tareas, con la intención de promover su autonomía, independencia y autogestión en el desarrollo de las clases.

Un aspecto a resaltar es que las escuelas formadoras no contemplan en la formación inicial de los alumnos los diferentes enfoques pedagógicos, León, Arijá, Martínez & Santos (2020), encuentran que solo un 35% de los alumnos universitarios de su muestra indican haber recibido formación específica en metodologías activas, y de forma ajena a la formación universitaria, más bien a través de otros cursos, congresos, seminarios y grupos de investigación.

Con relación al tiempo dedicado a la tarea, es un aspecto a mejorar, ya que en nuestro estudio fue bajo (14.5%) con una media de 2.00 en el primer ciclo escolar, aumenta a 9.04 en el segundo y 6.79 en el tercero, de igual manera Reyes, Rivas & Pávez-Adasme (2020) mencionan que es necesario incrementar el TCM, pero

también se debe buscar un mayor aprovechamiento del mismo, no centrarse solo en la dimensión cronológica medible, sino también ampliar el tiempo de actividades que impulsan las oportunidades de aprendizaje, a través de la gestión que hace el docente en la organización de los grupos, la asignación y el acompañamiento de las tareas, el uso y distribución de los materiales y el espacio.

En el presente estudio se combinaron reuniones de diadas-triadas y colectivas, tal como lo proponen Curcio, Peralta & Castellaro (2019) de utilizar grupos más numerosos que los grupos pequeños, en las que los participantes tengan una mayor interacción y oportunidades de aportar sus argumentos. Un dato importante fue la resistencia de los docentes a cambiar la intervención didáctica a través de los tres ciclos lectivos, a pesar de las reuniones individuales y colectivas para conocer y analizar la actuación docente en los temas de gestión del tiempo, trabajo docente y respuesta de los alumnos.

Respecto al alumno y la clase EF, tuvieron una buena respuesta a las actividades, con promedios altos en la mayoría de los indicadores: práctica de las tareas previstas, alumno como observador/espectador sin práctica, tiene tiempo suficiente para realizar tareas, esperando turno para practicar, practica tanto con hombres y mujeres, atiende las correcciones indicadas, solamente en la modificación de tareas el resultado fue más bajo, esto debido al estilo de enseñanza directivo utilizado preferentemente por los docentes, sin embargo, los alumnos respondieron a las actividades que les plantearon los docentes. Pacheco & Maldonado (2017) mencionan que, aunque los docentes utilicen metodologías tradicionales, los alumnos con características activas se adaptan a cualquier estilo de enseñanza, ya que poseen una mente abierta y aceptan ser dirigidos y controlados de forma directa o autoritaria. Baños & Arrayales (2020) subrayan la importancia de que los alumnos en sus clases se diviertan y se sientan satisfechos, ya que por el contrario con sesiones monótonas crece la posibilidad de abandono escolar. Brasó & Torrebadella (2018) por otro lado critican que actualmente se le pone mucha atención a la metodología y poco al contenido, que la clave será la intención educativa que los docentes planteen, promoviendo una reflexión crítica y emancipadora para enfrentar problemas reales a través de las actividades de EF.

En cuanto a la relación de la antigüedad y desempeño los resultados del comportamiento del profesor y alumno se encontraron diferencias significativas entre los docentes de mayor y menor antigüedad, en organización de materiales, interacción efectiva, tiempo suficiente para la tarea, pero el desempeño de los que tienen menos años de servicio fue notorio en la mayoría de los aspectos. A diferencia nuestra Lara-Subiabre & Angulo-Brunet (2020) en su trabajo sobre las reflexiones que hacen los docentes sobre las decisiones pedagógicas que repercuten en el aprendizaje de los alumnos, fueron los docentes de nivel de expertos (más de 10 años de servicio) los que por su propia experiencia saben lo que funciona en la clase, aunque esto podría provocar poco análisis y reflexión sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

También en lo referente al género y desempeño se encontraron mejores valores en las mujeres que los hombres, se observaron diferencias significativas en la organización de las tareas y materiales respectivamente, pero en la modificación de las tareas tienen resultados similares. Abarca-Sos, Murillo, Clemente, Zaragoza & Generelo (2015) coinciden al encontrar que el género de los maestros tiene relevancia, por la forma como las mujeres y hombres plantean sus prácticas educativas, sobre todo en el tratamiento de los contenidos, pero reconocen que tiene que ser estudiado más profundamente. Al igual que López, Pozo, Fuentes & Rodríguez (2019) refieren que los docentes recurren a una metodología tradicional, aunque ambos géneros trabajan los objetivos de forma emprendedora, pero son las mujeres las que fomentan la iniciativa, emprendimiento y autonomía con relación a los hombres.

Es importante considerar en futuras investigaciones la intervención docente en EF, ya que debido a la pandemia se han tenido que ajustar los sistemas de salud y de educación, y las autoridades educativas y docentes deben prepararse para el diseño de proyectos educativos acordes con el contexto, así como un regreso a clases presenciales, a distancia o mixtas.

## CONCLUSIONES

En la intervención didáctica de los docentes existieron dos aspectos importantes a considerar, en primer lugar el diseño de la planeación, en la cual se eligieron varias actividades que no desarrollaban o promovían los aprendizajes esperados o contenidos planteados y en segundo término se registraba en la planeación trabajar con metodologías activas como resolución de problemas o descubrimiento guiado y los docentes conducían constantemente las acciones, de cierta manera recurrían al mando directo, dedicando mucho tiempo a dar explicaciones y actividades que no involucraban a todo el alumnado.

En la gestión del tiempo, el TCM es bajo y no se activa al alumnado en las sesiones, en el TET no se atienden los aprendizajes esperados ya que solo un porcentaje muy bajo son actividades de los contenidos planeados, realizando actividades que no se relacionan con ellos.

El alumno responde a los planteamientos del docente solo reproduciendo sin muchas posibilidades de una participación más activa, en donde resuelva problemas y proponga formas de actuación. Sin embargo, los alumnos tienen una buena respuesta a las actividades planteadas, por la adaptación activa de su parte. No se percibe un cambio en la intervención didáctica de los docentes en tres ciclos escolares, a pesar de las reuniones individuales y colectivas, persisten las actuaciones con poco tiempo de compromiso motor y dedicados al aprendizaje. Los estilos de enseñanza durante los años lectivos, es muy parecido, con una inclinación

hacia al mando directo. En la respuesta de los alumnos tampoco se perciben cambios, esto debido a los planteamientos didácticos de los docentes, cabe mencionar que a pesar de establecer en sus planeaciones la resolución de problemas o descubrimiento guiado, regularmente utilizan el mando directo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abarca-Sos, Al Murillo, B., Clemente, J., Zaragoza, J. & Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28),155-159. ISSN: 1579-1726. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345741428028>.
- Almonacid-Fierro, A., Feu, S. & Vizuet Carrizosa, M. (2018). Validación de un cuestionario para medir el conocimiento didáctico del contenido en el profesorado de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 132- 137
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E., Valdemoros-San-Emeterio, M. D. L., & Martínez-Molina, M. (2016). Psychological factors related to physical education classes as predictors of students' intention to partake in leisure-time physical activity. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(4), 1105-1112. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015214.07742015>
- Baños, R., & Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 39.
- Brasó, J. & Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>.
- Curcio, J. M., Peralta, N., & Castellaro, M. (2019). Tamaño del grupo, argumentación y lectura de tablas en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(2), 211-220. DOI: 10.15332/22563067.4350.
- Delicado, M., Trujillo, J., & García, L. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 194-199. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>
- García-de las Bayonas, M. & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 387-402. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681019.pdf>
- Gracia, E. & Ruiz G. (2017). Análisis del tiempo de compromiso motor en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (45), 31-51.

- Guillamón, A., Carrillo, J., García, E. & Moral, J. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física*, 9(4), 81-96.
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 44, 51-65
- Guzmán I., Marín, R., Zesati, G. & Breach, R. M., (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40. recuperado el 18 de enero de 2021 de <http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewFile/110/291>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2017). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 17* (66) pp. 261-281. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artpercepcion808.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artpercepcion808.htm)
- Isaza, L., & Henao, G. C. (2012). Actitudes- Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Physical Education*, 5(1), 133– 141.
- Jato, E., Cajide, J., Muñoz, M. A. & García, B. (2016). La formación del profesorado universitario en competencias lifelong learning a partir de las demandas de empleadores y egresados. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 69-85. DOI: 10.6018/rie.34.1.215341
- Jess, M., Atencio, M., & Thorburn, M. (2017). Teoría de la complejidad para informar los desarrollos de la Educación Física en Escocia. *Propuesta Educativa*, 1(47), 68-83.
- Lara-Subiabre, B. & Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 24-44.
- León, O., Arijá, A., Martínez, L. & Santos M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 587-594.
- Lleixà, T. (2017). Didáctica de la educación física: nuevos temas, nuevos contextos. *Didactae*, 2, 2-5. doi:10.1344/did.2017.2.2-5-
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A. & Rodríguez-García, A. (2019). Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español. *Aula abierta*, 48(3), 321-330.
- López, V., Pérez, D., Manrique, J.C. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 182-187.
- Losada, L., Honrubia, C. & Gil, P. (2020). Validación de un instrumento de desarrollo profesional en educación física infantil. *Revista Internacional de Medicina y*

- Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(77), 57-72. Recuperado de <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/rimcafd2020.77.004/11910>
- Lozano, L., Viciano, J. & Piéron, M. (2006). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, (84),22-31 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656961004>
- Méndez-Alonso, D., Fernández-Río, J. Méndez-Giménez, A., & Prieto, J.A. (2015). "Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 15-20.
- Molina, J., Garrido, J. & Martínez-Martínez, F. (2017). Gestión del Tiempo de Práctica Motriz en las Sesiones de Educación Física en Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1),129-138. ISSN: 1886-8576. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3111/311148817013>.
- Moreno-Murcia, J.A.; Llorca-Cano, M.; Huéscar, E. (2020). Teaching Style, Autonomy Support and Competences in Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 20 (80), 563-576 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista80/artestilo1192.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista80/artestilo1192.htm) DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.007>
- Pacheco, R. & Maldonado, E. (2017). Relación entre los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 7-13.
- Peiró, C., & Méndez, A. (2017). Modelos pedagógicos en educación física, *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 57, 4-6.
- Reyes, A., Rivas, J. & Pávez-Adasme, G. (2020) Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 90-113.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S. & De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 383-388.
- Ruiz, C., Lara, A., López, F., Zagalaz, J. & Valdivia, P. (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 126-129.
- SEP. S. d. E. P. (2017). Programas de Estudio Primaria, Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Úbeda-Palomares, A.B. y Hernández-Álvarez, J.L. (2020). Increased Classes of Physical Education, Motivation and Motor Self-Efficacy in Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 20 (77) pp. 37-55 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista77/artincremento1116.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista77/artincremento1116.htm) DOI: 10.15366/rimcafd2020.77.003
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and

proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563.

Watts, W., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes (From an instrumental pedagogical practice to a reflective practice in physical education: challenges an. *Retos*, 43, 290-299.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza por competencias*. Barcelona: Graó

**Referencias totales / Total references: 36 (100%)**

**Referencias propias de la revista / Journal's own references: 5 (13.88%)**

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS