

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Educación

**MOTIVACIÓN PROFESIONAL, ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SATISFACCIÓN  
DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Rosibel Orozco Vargas

San José, Costa Rica

2013

## Agradecimientos

**A Dios:** Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

**A mi familia:** Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me han permitido ser una persona de bien.

**Al Dr. Daniel Flores** como tutor para la elaboración de esta tesis, por su gran apoyo, acompañamiento incondicional y motivación para la culminación de mis estudios profesionales y, por sus aportes en lo académico y en lo personal, su bondad, confianza y seguridad transmitida.

**Al Dr. Jonathan Morales** como lector para la elaboración de esta tesis, por su apoyo incondicional, su entusiasmo y consejos ofrecidos en este trabajo.

**A la Dra. Susan Francis** como lectora para la elaboración de esta tesis por su tiempo compartido, por impulsar el desarrollo de mi formación profesional, por sus acertadas recomendaciones y por los espacios de reflexión compartidos.

**Al Lic. Gustavo López** por su apoyo incondicional, no cabe duda que su participación ha enriquecido el trabajo.

**A mi compañero y compañeras** por su amistad y sus sugerencias y aportes que han sido de gran utilidad en la elaboración de esta tesis.

**A los docentes, coordinación y a Marlene,** les agradezco el haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis.

**A los profesores** participantes en el estudio, **a Ruth, Mónica y Martín** por el apoyo mostrado que ha permitido la recogida de datos e información en cada centro educativo.

Por último, deseo dedicar esta tesis doctoral a:

*“José Rodrigo, Rodrigo, Juan Pablo y David, mis queridos esposo e hijos: Mis cuatro mosqueteros, por su apoyo en mi formación profesional que ha marcado cada etapa de este camino universitario, y que me ayudado en la elaboración de la tesis, pero más que nada, por su amor; y a dos ángeles que nos cuidan desde el cielo.”*

# Contenido

<b>Capítulo I.....</b>	<b>23</b>
<b>1. Estado del arte .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1. Introducción.....</b>	<b>23</b>
1.1.1. Educación Física, desarrollo integral del adolescente, importancia dentro del currículum escolar	4
1.1.2. Calidad de las clases y estilos de enseñanza en la Educación Física .....	8
1.1.3. Satisfacción por las lecciones de Educación Física .....	12
1.1.4. Desarrollo psicosocial y cognitivo del adolescente .....	20
1.1.5. Papel del docente y motivación profesional .....	23
1.1.6. Estilos de aprendizaje.....	27
1.1.7. Conclusiones del Estado del Arte .....	43
<b>1.2. Planteamiento del problema de investigación .....</b>	<b>45</b>
1.2.1. Formulación del problema de investigación .....	49
1.2.2. Justificación del problema de investigación.....	50
1.2.3. Objetivo general y objetivos específicos.....	55
1.2.4. Hipótesis de investigación.....	56
<b>1.3. Posición paradigmática .....</b>	<b>57</b>
1.3.1. Posición paradigmática de la investigación.....	58
<b>Capítulo II.....</b>	<b>69</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>69</b>
<b>2.1. La Educación Física .....</b>	<b>69</b>
2.1.1. La Educación Física dentro del currículum escolar.....	70
2.1.2. Modalidades educativas.....	76
2.1.3. Políticas educativas en relación con la Educación Física. Proyecto ética, estética y ciudadanía: Educar para la vida .....	79
2.1.4. Concepción de la calidad en la Educación Física .....	83
2.1.5. Estilos de enseñanza en la Educación Física.....	91
<b>2.2. Pedagogía y didáctica. Perspectivas en el desarrollo de la Educación Física bajo un enfoque cognitivo .....</b>	<b>97</b>
2.2.1. Aportes de la Pedagogía Cognitiva.....	98
2.2.1.1. Psicología cognitiva y sus implicaciones en la educación .....	98

2.2.1.2.	Teoría socio-histórica de Lev Vigotsky (1896-1934) .....	102
2.2.1.3.	El constructivismo .....	113
2.2.2.	Perspectivas en la puesta en práctica de la Educación Física .....	115
2.2.2.1.	Concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	115
1.	2.2.2.2.El enfoque físico integral y el constructivismo. Su relación con la motivación y la satisfacción en la Educación Física .....	128
<b>2.3.</b>	<b>El docente y el estudiante en el ambiente de aprendizaje de la Educación Física</b>	
	<b>137</b>	
2.3.1.	El Docente de Educación Física .....	137
2.3.1.1.	Desarrollo profesional .....	137
2.3.1.2.	Motivación profesional .....	145
2.3.1.3.	Enfoque personológico de la motivación profesional .....	150
2.3.2.	El estudiante.....	160
2.3.2.1.	Estilos de aprendizaje .....	160
<b>Capítulo III.....</b>	<b>167</b>	
<b>3. Metodología.....</b>	<b>167</b>	
<b>3.1. Participantes .....</b>	<b>171</b>	
<b>3.2. Estrategias de acceso a la población .....</b>	<b>172</b>	
<b>3.3. Variables de investigación .....</b>	<b>173</b>	
<b>3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos .....</b>	<b>177</b>	
<b>3.5. Validación de los instrumentos (Anexos IV y V).....</b>	<b>178</b>	
<b>3.6. Propiedades psicométricas de los instrumentos.....</b>	<b>188</b>	
3.6.1.	Cuestionario “Satisfacción de los estudiantes por las lecciones de Educación Física” .....	190
3.6.2.	Cuestionario “Técnica para el diagnóstico motivacional de profesionales en Educación Física”	199
3.6.3.	“Cuestionario CHAEA- Cuestionario Honey –Alonso para estilos de aprendizaje” .....	208
<b>3.7. Técnicas de análisis los datos cuantitativos .....</b>	<b>215</b>	
3.7.1.	Análisis descriptivos .....	215
3.7.2.	La técnica no paramétrica de Análisis de varianza de una entrada de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes.....	216

3.7.3.	Prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes.....	220
<b>3.8.</b>	<b>Operacionalización del objeto de estudio .....</b>	<b>223</b>
3.8.1.	Objetivo general .....	223
3.8.1.	Problema.....	224
<b>3.9.</b>	<b>Fase cualitativa .....</b>	<b>225</b>
3.9.1.	Subproblemas de investigación .....	226
3.9.2.	Selección de las personas participantes.....	227
3.9.3.	Negociación de la entrada.....	227
3.9.4.	Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos .....	228
3.9.5.	Categorías de análisis de la investigación .....	231
3.9.6.	Guía de observación.....	233
3.9.7.	Entrevista focalizada .....	234
3.9.8.	Procesos para analizar los datos cualitativos .....	235
3.9.9.	Análisis de contenido cualitativo.....	236
<b>Capítulo IV</b>	<b>.....</b>	<b>242</b>
<b>4.</b>	<b>Análisis de los datos .....</b>	<b>242</b>
<b>4.1.</b>	<b>Análisis de datos en la fase cuantitativa para la población docente .....</b>	<b>242</b>
4.1.1.	Tendencia de los estilos de aprendizaje de los docentes de acuerdo con un baremo de interpretación general.....	245
<b>4.2.</b>	<b>Análisis de datos de la fase cuantitativa para la población estudiantil .....</b>	<b>247</b>
4.2.1.	Estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación de los estudiantes del C1 y C2 .....	247
4.2.2.	Ajuste de los perfiles de aprendizaje utilizando baremos de interpretación determinados	255
4.2.3.	Establecer si hay diferencias en el estilo de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con el género y la modalidad educativa.....	272
4.2.4.	Establecer si el nivel de satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física es diferente de acuerdo con el género y la modalidad educativa .....	277
4.2.5.	Análisis de la importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes ...	283
<b>4.3.</b>	<b>Discusión de los resultados.....</b>	<b>315</b>
<b>4.4.</b>	<b>Análisis de los datos en la fase cualitativa.....</b>	<b>319</b>
4.4.1.	Construcciones y percepciones de los docentes respecto a su motivación personal y la evaluación de la calidad de sus lecciones en cada modalidad educativa .....	320

4.4.2.	Construcciones y percepciones de la población estudiantil en relación con la satisfacción por las lecciones de Educación Física en cada modalidad educativa .....	360
4.4.3.	Discusión integrada de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa y la fase cualitativa	372
<b>Capítulo V</b>	.....	<b>378</b>
<b>5. Conclusiones y Recomendaciones</b>	.....	<b>378</b>
5.1.	Conclusiones .....	378
5.2.	Recomendaciones .....	383
<b>Referencias</b>	.....	<b>387</b>
<b>ANEXOS</b>	.....	<b>415</b>
ANEXO I	.....	415
ANEXO II	.....	419
ANEXO III	.....	428
ANEXO IV	.....	430
ANEXO V	.....	433
ANEXO VI	.....	438
ANEXO VII	.....	481
ANEXO VIII	.....	482
ANEXO IX	.....	522
ANEXO X	.....	538
ANEXO XI	.....	539
ANEXO XII	.....	542
ANEXO XIII	.....	554
ANEXO XIV	.....	563
ANEXO XV	.....	573

**ANEXO XVI..... 603**

(\*) Para efectos de simplificación lingüística no se utilizan al mismo tiempo los marcadores femenino y masculino.

**Lista de tablas**

Tabla N° 1. Modelos de la calidad de la clase Educación Física

Tabla N° 2. Ámbitos y aspectos a evaluar

Tabla N° 3: Clasificación de los estilos de enseñanza

Tabla N°4. Estilos de enseñanza y ejemplos de tareas por realizar

Tabla N° 5. Fases de desarrollo de adultos de acuerdo con Levinson

Tabla N° 6: Calificación de parte de los jueces al cuestionario Satisfacción por las lecciones de Educación Física

Tabla N° 7: Cuadro lógico ladov para estudiantes

TablaN°8: Calificación de los jueces al cuestionario de Diagnóstico de la motivación profesional -DIP-EF

Tabla N° 9: Cuadro Lógico ladov para profesores

Tabla N°10. Indicadores de la motivación profesional de la pregunta 11

Tabla N°11: Calificación de los jueces al Cuestionario Estilos de aprendizaje Honey Alonso aplicado a docentes (CHAEA)

Tabla N°12: Calificación de los jueces al Cuestionario Estilos de aprendizaje Honey Alonso aplicado a estudiantes (CHAEA)

Tabla N° 13: Cuadro lógico de V.A. ladov

Tabla N° 14: Indicadores de contenido y de funcionamiento

Tabla N° 15: Baremos de interpretación para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) de los docentes



Tabla N° 16: Tendencias de los docentes hacia los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático

Tabla N° 17: Distribución por estilo de aprendizaje

Tabla N° 18: Distribución por estilo de aprendizaje por cada colegio

Tabla N° 19: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Activo

Tabla N° 20: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Reflexivo

Tabla N° 21: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Teórico

Tabla N° 22: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Pragmático

Tabla N° 23: Distribución de preferencias por estilo Activo-C1

Tabla N° 24: Distribución de preferencias por estilo Activo-C2

Tabla N° 25: Distribución de preferencias por estilo Reflexivo –C1

Tabla N° 26: Distribución de preferencias por estilo Reflexivo-C2

Tabla N° 27: Distribución de preferencias por estilo Teórico –C1

Tabla N° 28: Distribución de preferencias por estilo Teórico –C2

Tabla N° 29: Distribución de preferencias por estilo Pragmático-C1

Tabla N° 30: Distribución de preferencias por estilo Pragmático-C2

Tabla N° 31: Distribución de respuestas estandarizadas por estilo de aprendizaje-C1

Tabla N° 32: Distribución de respuestas estandarizadas por estilo de aprendizaje-C2

Tabla N° 33: Satisfacción de los estudiantes y estilo *activo* en ambos colegios y ambos géneros

Tabla N° 34: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* en ambos colegios y ambos géneros

Tabla N° 35: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* en ambos colegios y ambos géneros

Tabla N° 36: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* en ambos colegios y ambos géneros

Tabla N° 37: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* para cada género y ambos colegios

Tabla N° 38: Satisfacción de los estudiantes y *estilo activo* para cada género y ambos colegios

Tabla N° 39: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* cada género y ambos colegios

Tabla N° 40: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* para cada género y ambos colegios

Tabla N° 41: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para *estilo activo*

Tabla N° 42: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para *estilo reflexivo*

Tabla N° 43: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para *estilo teórico*

Tabla N° 44: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para *estilo pragmático*

Tabla N° 45: Estilos de aprendizaje, género y modalidad educativa

Tabla N° 46: Modalidad educativa C1 y C2 y estilos de aprendizaje

Tabla N° 47: Baremos de interpretación de los estilos de aprendizaje y género de la población estudiantil de C1 y C2

Tabla N° 48: Estilos de aprendizaje y género de los estudiantes

Tabla N° 49: Género, modalidad educativa y baremo de interpretación de estilos de aprendizaje

Tabla N° 50: Género, modalidad educativa y estilos de aprendizaje

Tabla N° 51: Cuadro lógico de V.A. Iadov

Tabla N° 52: Niveles de agrupación de la población en estudio y sus escalas de satisfacción

Tabla N° 53: Prueba de Mann Whitney para comparar modalidad educativa y satisfacción por las lecciones de Educación Física

Tabla N° 54: Prueba de Mann Whitney para comparar género y satisfacción por las lecciones de Educación Física

Tabla N° 55: Nivel de motivación profesional de los docentes de los colegios C1 y C2

Tabla N° 56: Nivel de motivación profesional de los docentes de los colegios C1 y C2

Tabla N° 57: Relación entre niveles de motivación profesional y niveles de calidad de la clase

## Lista de gráficos

Gráfico N° 1: Preferencias por estilo de aprendizaje en ambos colegios

Gráfico N° 2: Distribución porcentual de estilo de aprendizaje en relación con el colegio en el que estudian

Gráfico N° 3: Satisfacción de los estudiantes y estilo activo en ambos colegios y ambos géneros

Gráfico N° 4: Satisfacción de los estudiantes y estilo reflexivo en ambos colegios y ambos géneros

Gráfico N° 5: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* en ambos colegios y ambos géneros

Gráfico N° 6: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* en ambos colegios y ambos géneros

Gráfico N°7: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* para cada género y ambos colegios

Gráfico N°8: Satisfacción de los estudiantes y *estilo activo* para cada género y ambos colegios

Gráfico N°9: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* cada género y ambos colegios

Gráfico N° 10: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* para cada género y ambos colegios

Gráfico N° 11: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo activo

Gráfico N° 12: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo reflexivo

Gráfico N° 13: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo teórico

Gráfico N° 14: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo pragmático

Gráfico N° 15: Estilos de aprendizaje, género y modalidad educativa

Gráfico N° 16: Modalidad educativa C1 y C2 y estilos de aprendizaje

Gráfico N° 17: Baremos de interpretación de los estilos de aprendizaje y género de la población estudiantil de C1 y C2

Gráfico N° 18: Estilos de aprendizaje y género de los estudiantes

Gráfico N° 19: Género, modalidad educativa y baremo de interpretación de estilos de aprendizaje

Gráfico N° 20: Género, modalidad educativa y estilos de aprendizaje

Gráfico N° 21: Importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes de los colegios C1 y C2

Gráfico N° 22: Caracterización del docente en ambas instituciones

Gráfico N° 23: Organización del grupo

Gráfico N° 24: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas

Gráfico N° 25: Promoción de la participación equitativa

Gráfico N° 26: Propuesta de actividades según el género

Gráfico N° 27: Modelos de ejecución según el género

Gráfico N° 28: Expresión verbal en las lecciones según el género

Gráfico N° 29: Importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes del colegio C1

Gráfico N° 30: Caracterización general del docente en el colegio C1

Gráfico N° 31: Organización del grupo – C1

Gráfico N° 32: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-C1

Gráfico N° 33: Promoción de la participación equitativa –C1

Gráfico N° 34: Propuesta de actividades según el género-C1

Gráfico N° 35: Modelos de ejecución según el género-C1

Gráfico N° 36: Expresión verbal en las lecciones según el género-C1

Gráfico N° 37: Importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes del C2

Gráfico N° 38: Caracterización general del docente en el colegio C2

Gráfico N° 39: Organización del grupo-C2

Gráfico N° 40: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-C2

Gráfico N° 41: Promoción de la participación equitativa-C2

Gráfico N° 42: Propuesta de actividades según el género-C2

Gráfico N° 43: Modelos de ejecución según el género

Gráfico N° 44: Expresión verbal en las lecciones según el género-C2

Gráfico N° 45: Importancia concedida a la Educación Física por *género masculino* de los estudiantes de los colegio C1 y C2

Gráfico N° 46: Importancia concedida a la Educación Física por *género femenino* de los estudiantes de los colegios C1 y C2

Gráfico N° 47: Caracterización general del docente en ambas instituciones de acuerdo con el género masculino

Gráfico N° 48: Caracterización general del docente en ambas instituciones de acuerdo con el género femenino

Gráfico N° 49: Organización del grupo en estudiantes de cada género

Gráfico N° 50: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas en estudiantes de cada género

Gráfico N° 51: Promoción de la participación equitativa en estudiantes de cada género

Gráfico N° 52: Propuesta de actividades según el género en estudiantes de cada género

Gráfico N° 53: Modelos de ejecución según el género

Gráfico N° 54: Expresión verbal en las lecciones según el género

Gráfico N° 55: Importancia concedida a la Educación Física por parte del género masculino de los estudiantes de los colegios C1 y C2

Gráfico N° 56: Importancia concedida a la Educación Física por parte del género femenino de los estudiantes de los colegios C1y C2

Gráfico N° 57: Categorización del docente por parte de estudiantes de género masculino en los colegios C1 y el C2

Gráfico N° 58: Categorización del docente por parte de estudiantes de género femenino en los colegios C1 y el C2

Gráfico N° 59: Organización del grupo-Género Masculino

Gráfico N° 60: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-género masculino

Gráfico N° 61: Promoción de la participación equitativa –género masculino

Gráfico N° 62: Propuesta de actividades según el género-género masculino

Gráfico N° 63: Modelos de ejecución según el género-género masculino

Gráfico N° 64: Expresión verbal en las lecciones según el género- género masculino

Gráfico N° 65: Organización del grupo-Género femenino

Gráfico N° 66: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-género femenino

Gráfico N° 67: Promoción de la participación equitativa –género femenino

Gráfico N° 68: Propuesta de actividades según el género femenino

Gráfico N° 69: Modelos de ejecución según el género-género femenino

Gráfico N° 70: Expresión verbal en las lecciones según estudiantes del género femenino



**Lista de plantillas**

Plantilla 1. Caracterización del PIC1 y de la población estudiantil.

Plantilla 2. Caracterización del P2C1 y de la población estudiantil

Plantilla 3. Caracterización del P3C1 y de la población estudiantil

Plantilla 4. Caracterización del P4C2 y de la población estudiantil

Plantilla 5. Caracterización del P5C2 y de la población estudiantil

## **Lista de Anexos**

ANEXO I: *Cuestionario: “Técnica DIP-EF – Diagnóstico del interés profesional por la Educación Física”.*

ANEXO II: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje-Docentes -  
Estudiantes

ANEXO III: Cuestionario “Satisfacción de los alumnos por las clases de educación física”

ANEXO IV: Guía de observación de la evaluación de la calidad de la clase de Educación Física

ANEXO V: Formato de entrevista focalizada-semiestructurada.

ANEXO VI: Instrumentos para la validación por parte de juicio de expertos

Anexo VII: Respuestas de los docentes a los ítems del Cuestionario Técnica DIP-EF - Diagnóstico de Interés profesional

Anexo VIII : Transcripción de las entrevistas realizadas a los profesores

Anexo IX: Transcripción de grupo focal de profesores

Anexo X: Puntuaciones obtenidas por los docentes para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) en el CHAEA.

Anexo XI: Cuadro de respuestas de la población estudiantil del C1 y C2, al Cuadro Lógico ladov

Anexo XII: Técnica ladov-Escala de satisfacción individual de la población estudiantil de los Colegios C1 y C2

Anexo XIII: Matriz elaborada a partir de las respuestas dadas por la población estudiantil a las preguntas abiertas #3 y #4 del cuestionario Satisfacción por las lecciones de Educación Física

Anexo XV: Matriz elaborada a partir de la información obtenida en los grupos focales de la población estudiantil del C1 Y C2

Anexo XVI: Matriz de codificación de grupos focales de profesores

## **Resumen**

El estudio de los procesos de optimización del aprendizaje de los discentes en las clases de Educación Física es uno de los temas que despierta gran interés en la actualidad, ya que a través de la institución educativa se trata de mejorar la formación de individuos de manera íntegra.

Según el documento Estado de la Educación Costarricense (2009), el proceso educativo del país se encuentra en un punto de inflexión y si bien se han logrado avances en materia de cobertura, acceso y equidad en los diferentes niveles educativos, esta dinámica ha afectado la calidad de la educación. Aunque la desescolarización (medida por la deserción intraanual, fue en el 2007 de un 11%) en la enseñanza secundaria disminuyó; esta sigue siendo alta y está asociada con la exclusión educativa y la vulnerabilidad social.

Con miras a favorecer la retención y el éxito escolar, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ha impulsado la formulación del Modelo Nacional para la Prevención y la Atención a la Deserción, la Repitiencia y la Reinserción en el Sistema Educativo. Este involucra actividades curriculares y extracurriculares tales como la implementación de la reforma de las asignaturas técnico-profesionales, y la organización masiva de diferentes eventos culturales y deportivos, como los Juegos Deportivos Estudiantiles, Festivales de Música y Artes Plásticas, el Festival Nacional de la Creatividad y el Festival Nacional de Bandas, (PANI-UNICEF, 2009) integradas al denominado Plan 200.

El presente estudio pretende analizar, desde el área de la Educación Física en el nivel de secundaria, en aspectos tales como: los niveles de motivación profesional, los estilos de aprendizaje del docente y del estudiante, como predictores que inciden sobre el grado de satisfacción del alumnado, en el marco del enfoque psicológico. Al igual que la calidad de las clases analizada desde

un enfoque integral físico educativo, como variables que impactan directamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Educación Física.

Esta investigación permitirá profundizar en el conocimiento, no solo de la motivación y satisfacción de los alumnos estudiados en sus contextos naturales, sino también, en la incidencia que tienen sobre ellos, las características de los desempeños de sus profesores, edad, y nivel de estudios, así como elementos centrales del trabajo en el aula y de la modalidad educativa, como parte del contexto en el que se desenvuelve.

La calidad de la clase de Educación Física es analizada mediante el establecimiento de una serie de indicadores. Los cuales permiten evaluar en qué medida esta satisface las necesidades e intereses de los estudiantes, y si se logra un enfoque integral físico educativo de la actividad del estudiante.

En esta investigación se estudia la relación entre los estilos de aprendizaje del docente y del estudiantado, vinculados con la motivación, satisfacción y calidad de la enseñanza. Al respecto, no se han encontrado evidencias de investigaciones, realizadas en Costa Rica, que relacionen los estilos de aprendizaje del docente y su estilo de enseñanza en el área de la Educación Física.

Para ello se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo es el impacto en la interacción de los niveles de desarrollo de la motivación profesional de docentes de Educación Física, con el estilo de aprendizaje, la evaluación calidad de las lecciones, el nivel de satisfacción grupal de la población estudiantil de noveno año por las clases de Educación Física de acuerdo con un enfoque personológico, en dos instituciones con modalidades educativas técnica y académica?

El presente trabajo de investigación corresponde a un estudio de enfoque combinado o multimétodo, en él se utiliza el Enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo, el cual se caracteriza por la colecta y análisis de datos cuantitativos, seguidos por la colecta y análisis de datos cualitativos. Con él se pretende utilizar los resultados cualitativos para asistir en la explicación e

interpretación de los hallazgos encontrados en primera instancia en el estudio cuantitativo, (Creswell, 2003).

## **Summary**

The study of optimization processes learners learning in physical education classes is a topic that arouses great interest today, since the school system tries to improve the training of individuals as a whole.

According to State of Costa Rican Education (2009), the educational process of the country is at a turning point and while progress has been made in terms of coverage, access and equity at different levels, this dynamic has affected the quality of education. Even when the dropout rate diminished, (it is measured by the intrannual dropout rate which was at 11% in 2007) it continues to be high and it is associated with educational exclusion and social vulnerability.

In order to promote retention and academic success, the Ministry of Education of Costa Rica has promoted the development The National Model for the Prevention and Attention to Attrition, the Failure and Reintegration in the Educational System. This involves curricular and extracurricular activities such as the implementation of the reform of vocational-technical subjects, and the organization of different cultural and sporting events, such as Student Games, Music and Fine Arts Festivals , the National Festival of Creativity and the National Band Festival (PANI-UNICEF, 2009) integrated into the so-called Plan 200.

This study aims to analyze, from the area of Physical Education at the high school level, in areas such as: professional motivation levels, learning styles and student teacher, as predictors that affect the degree of satisfaction students, under the personological approach. As the quality of the classes analyzed from a holistic physical education as variables that directly impact the teaching and learning of Physical Education.

This research will allow a deeper understanding of not only the motivation and satisfaction of students studied in their natural settings, but also the learner is impacted based on teacher's performance, age, educational level as well as other key elements such as: classroom activities and teaching modality.

The quality of PE is analyzed by establishing a set of indicators. Which to assess the extent to which it meets the needs and interests of students, and if there was a comprehensive approach to physical education student activity.

This research Analyzes the relationship between the learning styles of teachers and students, along with motivation, satisfaction, and teaching quality. In this regard, no evidence has been found of investigations, conducted in Costa Rica, which relate the learning styles of teachers and their teaching style in the area of Physical Education.

This raises the following research question: How is impact on the interaction of the levels of development of professional motivation of physical education teachers with learning style, quality assessment based lessons with a comprehensive physical education, the satisfaction level group of ninth grade students for physical education classes according to personological approach at two institutions with different educational methods?

The present research study is a combined or multi-method approach, it uses the mixed approach with sequential explanatory design, which is characterized by the collection and analysis of quantitative data followed by the collection and analysis of qualitative data. It seeks to use qualitative results to assist in the explanation and interpretation of the findings in the first instance in the quantitative study, (Creswell, 2003).

# Capítulo I

## 1. Estado del arte

### 1.1. Introducción

En el último decenio, los países en América Latina han desarrollado grandes esfuerzos en busca de la mejora de calidad de la educación y en este empeño, Costa Rica no se queda atrás; se ha identificado la dimensión del desempeño docente como elemento que influyente y determina el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

Según el documento Estado de la Educación Costarricense (2009), el proceso educativo del país se encuentra en un punto de inflexión y si bien se han logrado avances en materia de cobertura, acceso y equidad en los diferentes niveles educativos, esta dinámica ha afectado la calidad de la educación. Aunque la desescolarización (medida por la deserción intraanual, fue en el 2007 de un 11%) en la enseñanza secundaria disminuyó; esta sigue siendo alta y está asociada a la exclusión educativa y la vulnerabilidad social. Un estudio desarrollado por Trejos (2006) citado por el Estado de la Nación (2009) revela que la deserción y reprobación significa para el Estado un gasto aproximado de cincuenta y un mil millones de colones al año es decir, cerca del 0,55 del PIB.

Con miras a favorecer la retención y el éxito escolar, el MEP ha impulsado la formulación del Modelo Nacional para la Prevención y la Atención a la Deserción, la Repitiencia y la Reinserción en el Sistema Educativo, que involucra actividades curriculares y extracurriculares integradas al denominado Plan 200 (plan promovido por el Ministerio de Educación Pública que pretende el cumplimiento de los 200 días establecidos en el calendario escolar), tales como la implementación de la reforma de la Educación Cívica y las asignaturas técnico-profesionales, y la organización masiva de diferentes eventos culturales y deportivos, como los Juegos Deportivos Estudiantiles, Festivales de Música y

Artes Plásticas, el Festival Nacional de la Creatividad y el Festival Nacional de Bandas. (PANI-UNICEF, 2009)

Estos datos revelan la urgente necesidad de investigar y evaluar las causas que provocan que los estudiantes sean excluidos, expulsados o que abandonen el sistema educativo. El presente estudio pretende analizar, desde el área de la Educación Física, aspectos tales como: el desempeño docente, los niveles de motivación profesional en el marco del enfoque personalológico, los estilos de aprendizaje del docente y del estudiante, como predictores que inciden sobre el grado de satisfacción del alumnado (partiendo del desarrollo psicosocial y cognitivo del adolescente) por las lecciones de educación física y sobre la calidad de las clases en esta área analizada desde un enfoque integral físico educativo, como variables que impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

El estudio de los procesos de optimización del aprendizaje de los discentes en las clases de Educación Física es uno de los temas que despierta gran interés en la actualidad, ya que a través de la escuela se trata de mejorar la formación de individuos de manera íntegra (física, psíquica y socialmente). De este modo, al tratar de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje deberían abordarse desde una postura que tome en cuenta todas las facetas del ser humano, tanto del discente como del docente en este caso. Es por ello que se ha elegido el enfoque personalológico como marco teórico, por un lado, para valorar la satisfacción que sienten o viven los discentes en una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por el otro, de la motivación profesional, ya que a su vez, este enfoque se sustenta en el enfoque vigostkiano socio-histórico.

Si bien, la revisión bibliográfica ha permitido estudiar otras teorías relacionadas con la motivación del estudiante en el área deportiva, tales como las metas de logro o la teoría autodeterminada; son estos enfoques personalológicos, los que como modelos teóricos, se consideran que pueden ofrecer mayores



aportaciones para la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales, emocionales y personales relacionados con el desempeño, tanto del docente como del estudiante.

En el **primer capítulo** se presentan los antecedentes que han permitido estudiar y analizar las investigaciones a nivel internacional y nacional, que están relacionadas con las variables en estudio, los aportes teóricos y metodológicos respectivos. Posteriormente, se presentan el planteamiento, la formulación, justificación del problema de investigación, así como el objetivo general, los objetivos específicos y, las hipótesis. Finalmente, se establece la posición paradigmática asumida y los supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que dirigen el estudio.

En el **segundo capítulo**, se enmarca teóricamente el trabajo a través de doce apartados. En el primero se aborda la importancia de la Educación Física dentro del currículum escolar. En el segundo la Educación Física en la nueva visión del Ministerio de Educación Pública para la formación de la ética, estética y ciudadanía, con la intención de contextualizar el estudio. En el tercero una serie de generalidades acerca de la psicología cognitiva y sus implicaciones en la educación, que podrán conducir a una mejor comprensión de la teoría socio-histórica, que sustenta los dos enfoques personológicos que permitirán analizar los datos obtenidos. En el cuarto se presenta una explicación de las implicaciones constructivistas en el aula, con la consideración de que es uno de los enfoques propuesto en los nuevos programas presentados por el Ministerio de Educación Pública y como introducción al constructivismo de la segunda ola a la que corresponde el enfoque socio-histórico. En el quinto se especifican los postulados de la teoría socio-histórica de Lev Vigostky. En el sexto se relacionan algunas de las variables, como los son el enfoque físico integral, el constructivismo, la motivación y la satisfacción en el aula de la Educación Física. En el sétimo, se analiza la concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje que servirá como marco para el análisis de la satisfacción

del estudiantado y el desempeño docente en sus lecciones. En el octavo se introduce el apartado relacionado con el desarrollo psicológico de la adultez con la finalidad de enmarcar las características personales del cuerpo docente que será investigado en el aspecto motivacional. En los apartados noveno, décimo y undécimo se señalan aspectos específicos de la motivación profesional incluidos el enfoque personológico que sustentará su estudio y, en el apartado duodécimo, se explican los estilos de aprendizaje como variable por estudiar y que puede coadyuvar o impactar de alguna manera en las variables de satisfacción de los discentes y en la relación que pueda establecerse entre el estilo de aprendizaje del docente, su estilo de enseñanza y el nivel de satisfacción de sus estudiantes.

El **tercer capítulo** está dedicado al diseño metodológico del estudio, en el que se describen las características de la muestra, el procedimiento utilizado para la toma de datos, las variables y categorías del estudio, junto con la validación de los instrumentos de medida empleados para la recogida de dicha información.

En el **cuarto capítulo** se exponen los resultados obtenidos en el análisis de los datos de la investigación.

El **capítulo quinto** está dedicado a la discusión, conclusiones y recomendaciones a partir del estudio realizado.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes a los instrumentos que se aplicarán para el estudio, así como los instrumentos elaborados específicamente para la validación por juicio de expertos, matrices de datos y transcripciones de las encuestas y grupos focales.

### ***1.1.1. Educación Física, desarrollo integral del adolescente, importancia dentro del currículum escolar***

De acuerdo con Gamero et al (2007) se muestra que practicar actividad física de calidad favorece la creación de hábitos de práctica deportiva saludable y estimula el desarrollo físico, cognitivo y social en jóvenes. El autor con el objetivo de emplear el deporte como medio de reinserción social, desarrolla un estudio

cualitativo con paradigma interpretativo y método fenomenológico. Utiliza como instrumentos la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y la observación y después del análisis de texto, destacan en sus conclusiones el importante papel que podría desempeñar el deporte y la actividad física como herramienta para enfocar el ocio en una barriada, y como herramienta educativa, que permita afrontar con éxito algunos problemas como la ausencia de convivencia intercultural, el consumo de drogas, la violencia, el vandalismo y además, como una posible salida profesional ante un elevado nivel de fracaso escolar.

Arruza (2008) examinó si la duración de la práctica físico-deportiva repercute en el estado de ánimo, y si estos efectos están mediatizados por la percepción del estado físico en 1008 sujetos jóvenes. Los análisis del modelo de ecuación estructural indicaron que la duración de la práctica físico-deportiva predijo la percepción del estado físico, las sensaciones de estado de ánimo, se encontraron diferencias en función del género y de la edad; por lo cual, recomiendan investigar las repercusiones de programas de intervención dirigidos a la mejora de la salud, el modo en el que se presentan las actividades y se gestiona la clase como claves para entender estos procesos y no sólo la duración o la frecuencia de la práctica.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica apunta a las materias técnico profesionales, como medio para motivar y mantener al estudiantado en los diferentes niveles educativos, y con ello reducir la deserción y abandono. (Estado de la Educación costarricense, 2009). Sin embargo, y como lo apunta Hernández (2008), en la actualidad la participación de los jóvenes en actividades físicas de carácter extraescolar es cada vez más escasa, lo cual indica que los niveles de práctica de actividad física de los jóvenes estudiantes decrecen en forma rápida con la edad.

Investigaciones realizadas en Costa Rica han demostrado la importancia que la práctica regular de actividad física reviste para los jóvenes, por ejemplo,

Hernández (2010) en una investigación realizada con 66 estudiantes de género femenino y con un promedio de edad de 15 años, del nivel de secundaria en Costa Rica, con grupo control que recibe las lecciones regulares de Educación Física (Unidad de Baloncesto) y al grupo experimental al que se le aplicó el programa modelo del “Baile a la Salud”, se desarrolla una evaluación inicial pretest, donde se obtuvo la CAF (cantidad en tiempo de la realización de actividad física), el TMT (tiempo dedicado a mirar televisión), la FCA (Frecuencia de Consumo de Alimentos ) y la EC (ubicación dentro de los estadios de cambio). Al finalizar se realizó un postest y mediante un ANOVA de dos vías, se concluye que el programa logró crear cambios conductuales en las variables de CAF, TMT, FCA y EC, y que en este caso, el modelo del “Baile a la Salud” es una herramienta más, para la realización de actividad física en las adolescentes, la cual puede crear modificaciones conductuales en los estilos de vida evaluados. Esta investigación reviste especial importancia considerando que en el nuevo programa del Ministerio de Educación Pública se han integrado el aspecto musical y desarrollo de actividades dancísticas como innovación dentro de las actividades de clase.

Por su parte, Serrano et al. (2008) presenta como objetivo de estudio el de determinar los efectos en el nivel cognitivo, mediante la aplicación de actividades físico recreativas, relacionadas en un grupo con contenidos de matemáticas y en el otro grupo con juegos recreativos, en 27 sujetos divididos en dos grupos de estudiantes de preparatoria, mediante la aplicación de un cuestionario y el análisis estadístico descriptivo e inferencial, se observan efectos significativos y positivos del programa de actividades físico recreativas sobre el rendimiento en el área de la matemática en la población estudiantil, con lo que concluyen que al utilizar la Educación Física como un instrumento más para el aprendizaje de otras disciplinas, (Tantillo, 2002, citado por el Ministerio de Educación Pública, 2010).

En los jóvenes, el fenómeno de la actividad física presenta una especial importancia para poder generar un estilo de vida activo en la etapa adulta (Cervelló, et al. 2007), evitando graves problemas de salud pública, como la

obesidad, aspecto estudiado por Guerra et al.(2009), quienes al estudiar los factores de riesgo relevantes asociados al sobrepeso, mediante un estudio con diseño de casos y controles independientes, analítico, observacional y retrospectivo en 50 escolares aplicado en el Área III de Salud del Municipio Cienfuegos, concluyen que el adolescente con sobrepeso se caracterizó por un predominio de poca actividad física diaria, escasa práctica de deportes, promedio elevado de horas frente al televisor, video o computador, mayor frecuencia de antecedentes familiares de obesidad y patrones deficientes de alimentación; en otro estudio experimental de intervención educativa, realizado por González (2010), en adolescentes canarios con edades entre los 13 y 15 años, de cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria, en investigador estudia el grado de motivación (mediante encuesta “The Situational Motivation Scale” (SIMS), análisis con el Test de Wilcoxon (no paramétrico) para incorporar la actividad física en su hábito diario), o bien, si se debe intervenir en los programas de Educación Física en los colegios, para favorecer la adquisición de dichos hábitos en su tiempo libre, además muestra una relación positiva entre la motivación y la conciencia que los jóvenes adquieren acerca de los beneficios de la práctica de la actividad física.

De manera similar a la anterior, Salmon, et al. (2007), con el fin de evidenciar la efectividad de estas intervenciones en la actividad físico-deportiva global de niños de entre 4 y 12 años y adolescentes de entre 13 y 19, realizaron una búsqueda sistemática en bases de datos electrónicas, e identificaron 76 intervenciones enfocadas en estos grupos de edad. Se descubrió que la mayoría de las intervenciones fueron realizadas a través de la escuela, mediante la aplicación en el centro escolar, mostrándose una gran eficacia en las intervenciones. En cambio, intervenciones centradas en el entorno familiar demostraron ser menos eficaces. Ramos (2007) confirma lo anotado por Salmon et al. (2007) en un estudio de complementariedad metodológica, cuyos resultados confirman el gran poder de influencia de los profesores sobre la actividad físico - deportiva de los jóvenes.

### ***1.1.2. Calidad de las clases y estilos de enseñanza en la Educación Física***

Conocidos los problemas relacionados con los estilos de vida más sedentarios y la disminución de la práctica de la actividad física, dado que esta última puede aportar múltiples beneficios para la salud, Romero Cerezo (2007) considera que la enseñanza obligatoria puede constituir un potencial para crear estilos de vida y hábitos saludables, mediante el desarrollo de prácticas, costumbres y actitudes.

Al respecto, Cuéllar Moreno y Delgado Noguera (2000) presentan una serie de estudios relacionados con los estilos de enseñanza en la Educación Física, citan a Biddle y Goudas (1993) quienes estudian la influencia de la utilización de distintos estilos de enseñanza sobre las variables clima de clase y motivación, determinan que cuando las clases son planificadas y realizadas cuidadosamente y las tareas orientadas y controladas por el profesorado se producen efectos positivos en la motivación, satisfacción y aprendizaje. Por su parte Delgado, Medina y Viciano (1996) realizan una investigación sobre las preferencias de futuros profesionales de Educación Física en la aplicación de los Estilos de Enseñanza, con una muestra de 63 estudiantes de 5º curso de E.F. a quienes se les aplicó un cuestionario (DEMEVI) sobre sus preferencias e identificación con cada uno de los estilos del continuo. Los resultados indican que existe una clara tendencia hacia los estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores y una valoración negativa hacia los tradicionales en su concepción más estricta.

Araujo y Moraima (2006) realizan un estudio con el propósito de describir los estilos de enseñanza de cinco docentes de Educación Física graduados, con más de 3 años de experiencia, de la Tercera Etapa de Educación Básica y con más de tres años de servicio, quienes laboran en distintas Unidades Educativas de la Parroquia Bolívar del Municipio Morán del Estado Lara. Se asumió una metodología fenomenológica, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas y

cinco observaciones directas, respectivamente. Se observó que existe una falta de coincidencia, entre el propósito educativo que expresa el docente formalmente en la entrevista y el tipo de actividades de enseñanza que realmente lleva a cabo en la clase, han privilegiado el aprendizaje técnico de los deportes en detrimento de los demás aprendizajes, cognoscitivos, actitudinales y procedimentales, que van a permitir la formación de un individuo integral, se observa que el docente de Educación Física desarrolla una enseñanza directiva centrada en el profesor, basada en la explicación-demostración-repetición y deja de lado la enseñanza integral. Se recomienda convenir un enfoque metodológico integrador, la implementación de metodologías que orienten hacia la movilización del pensamiento, con diversas estrategias didácticas, en las cuales, se parte de las experiencias previas y de las estructuras cognoscitivas.

Cuéllar y Delgado (2001) presentan una serie de investigaciones realizadas para comparar el efecto de los diferentes estilos de enseñanza, entre ellos citan a Goldberger, Gerney y Chamberlain (1982), quienes estudiaron los efectos de tres E.E. (Asignación de Tareas, Enseñanza Recíproca e Inclusión) en la enseñanza de una habilidad psicomotora del deporte del hockey y comportamiento social en una población estudiantil de 96 jóvenes de clase media y sus respectivos dos docentes, en una institución educativa suburbana de Filadelfia . Se practicó a los sujetos un pretest y un postest en condiciones de laboratorio. Los resultados mostraron que los tres estilos fueron eficaces en la enseñanza de la habilidad motora. En cuanto al desarrollo de la socialización, se constató que era mayor en el E.E. Recíproca por propiciar situaciones de retroalimentación entre compañeros. No se aprecian diferencias en el E.E. Inclusión, en tanto parece que el alumnado no poseía el suficiente conocimiento y confianza para la determinación de su nivel inicial de trabajo.

Los mismos autores presentan otro estudio posterior de Goldberger y Gerney, (1986) quienes analizan los efectos de estos tres E.E. en el deporte específico del hockey, en una muestra de 328 alumnos distribuidos aleatoriamente

y a razón de 82 sujetos por grupo (82 para E.E. Asignación de tareas, 82 para E.E. Recíproco, 82 para E.E. Inclusivo y 82 para el grupo control). Los sujetos fueron testados con anterioridad a la realización de la investigación, durante esta con posterioridad. Cada pareja fue entrenada y testada durante una única sesión de 90 minutos. Los resultados mostraron que los tres grupos mejoraron significativamente después del entrenamiento, aunque las diferencias entre ellos no fueron significativas. Los Estilos de Asignación de Tareas e Inclusivo se muestran más eficaces, al obtener mejores resultados para el alumnado de nivel superior en el E.E. Inclusivo y para el alumnado de nivel medio en el de Asignación de Tareas.

Y finalmente, el estudio de Medina y Delgado (1993, citado por Cuéllar & Delgado, 2001) se dirige a estudiar las aportaciones de un E.E. Tradicional (Asignación de Tareas) sobre un E.E. Participativo (Enseñanza Recíproca) en el desarrollo de una unidad didáctica de 6 sesiones de voleibol. La muestra constó de 4 docentes con sus respectivos alumnos (cursos 1º y 2º de Enseñanza Secundaria) y dos colaboradores. Se utilizó un diseño experimental de 2 grupos aleatorios: grupo control y grupo experimental (con pretest y posttest). Al grupo de control se le aplicó el E.E. Asignación de Tareas y al grupo experimental el E.E. Recíproca. Como instrumentos de evaluación se utilizaron diversos cuestionarios y planillas de observación. Los resultados indicaron un incremento de la mejora a nivel motriz y cognitivo con el E.E. Asignación de Tareas para el aprendizaje de dos elementos técnicos en voleibol. En la segunda parte de este trabajo, se estudiaron las actitudes del alumnado respecto a este bloque utilizando dos cuestionarios: uno para la evaluación de aspectos sociales y otro para la evaluación de los E.E. Los resultados obtenidos indican que a nivel social no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos, tampoco en las relaciones establecidas entre profesorado-alumnado. Por otra parte, se constató que el entrenamiento del profesorado en las técnicas para la aplicación de estos E.E. ocasionó que los estudiantes percibieran que en esta unidad había existido una



mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos, así como una mejora en su capacidad de observación.

Pankratius (1997, citado por Cuéllar & Delgado, 2000) ofrece una visión de los estilos de enseñanza, estudiando actividades de similares características, en una muestra de 22 sujetos; los resultados indican que se obtienen niveles significativos de aprendizaje para todos los estudiantes y que establecen la necesidad de una mejor formación del profesorado de Educación Física en los estilos de enseñanza, para la obtención de un mayor provecho de sus enseñanzas y conocimientos.

En una investigación posterior Delgado (1998, citado por Cuéllar & Delgado, 2000) estudia la relación de las teorías implícitas de la enseñanza y los estilos de enseñanza en docentes en formación inicial y profesores de Educación Física que ya ejercían la profesión. En el estudio participaron 63 estudiantes de 5º curso de E.F. y 40 profesores en ejercicio. Los resultados muestran que entre los futuros docentes existe una tendencia hacia los Estilos Innovadores: Participativos (0.94) Individualizadores (0.85), Creativos (0.83) y Socializadores (0.80). Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos (0.70) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (0.26). Entre los profesores de E.F. se observa también una tendencia positiva hacia los Estilos de Enseñanza Innovadores: Participativos (0.97), Socializadores (0.95), Individualizadores (0.89), Creativos (0.87). Se observa también una tendencia positiva hacia los Cognoscitivos (0.79) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (0.39), se recomienda prudencia en las conclusiones.

Cuéllar y Delgado, (2000) manifiestan la necesidad de realizar investigaciones y experiencias de corte cualitativo sobre los Estilos de Enseñanza, considerando que estos no son productos acabados sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, los estudiantes y el contexto en que se desarrollan. Plantean la necesidad de ampliar el ámbito de estudio a otras

etapas educativas, además del nivel de educación primaria, e incluir las variables de atención y satisfacción, las cuales han sido estudiadas en menor medida.

Al respecto, Martínez et al. (2008), consideran que se tienen que adoptar estrategias entre las cuales deben de estar las acciones que se ejecuten desde los centros educativos, en programar actividades para el tiempo lectivo, de recreo y las actividades extraescolares que constituyan el medio donde se efectúe la actividad física. De lo expuesto, se desprende la necesidad de conocer de manera previa a la elaboración de dichas estrategias, la percepción del profesorado sobre los elementos que intervienen de una manera directa en la promoción de la actividad física en los centros en la Educación Secundaria Obligatoria, como han descrito otros investigadores en otras partes del mundo (Bellows, et al. 2008; Cardon, et al. 2009; Hernández-Álvarez, et al. 2010).

Según Hagger et al. (2009), la influencia de la familia, los pares y los profesores, en especial el de Educación Física, resultan factores esenciales para un incremento en la motivación e interés de los adolescentes hacia actividades físicamente activas.

En el apartado anterior, se ha establecido que la Educación Física es parte fundamental del currículo escolar, y su propósito es el desarrollo de los jóvenes en su aspecto integral. Para el logro de este propósito se hace imprescindible que el profesor planifique su práctica docente con un completo conocimiento y comprensión de las concepciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que influyen en el enfoque teórico que tiene como base su accionar pedagógico, y es en este punto, en el que el ejercicio pedagógico se dirige a los estilos de enseñanza como una manera de concretar la intervención didáctica del profesor, y que incide directamente en el nivel de la calidad de clase de Educación Física.

### ***1.1.3. Satisfacción por las lecciones de Educación Física***

Partiendo de lo expuesto e introduciendo el factor motivacional, que supone para los jóvenes la asistencia al centro escolar como medio ideal para su

desarrollo y socialización, se observa que las clases de Educación física buscan promover la práctica de actividad física y deportiva, y crear actitudes positivas hacia un estilo de vida físicamente activo.

Al respecto, Ward (2005) examina los efectos del incremento de la autonomía sobre la autodeterminación y sobre el nivel de actividad física en 122 estudiantes de séptimo y octavo nivel, divididos en cuatro clases con dos unidades de acondicionamiento físico. En una de ellas con posibilidad de elegir las actividades y en la otra sin posibilidades de elección, se aplicó el “Situational Motivation Scale” (SIMS) con un pre y post test en cada unidad. Los resultados revelan que el incremento de la autonomía en la selección de actividades en las lecciones de educación física aumenta la autodeterminación y por lo tanto, debe ser implementada dentro del currículum de educación física. Similares resultados obtiene Moreno, J. et al. (2008) en su estudio *ex post facto* al analizar la influencia de las orientaciones de meta y la motivación autodeterminada en la adquisición de motivos de práctica físico-deportiva relacionados con la salud y al estudiar las diferencias en dichas variables según el consumo de alcohol y tabaco, en una muestra de 513 participantes logran determinar que la orientación a la tarea y la motivación autodeterminada predecían positiva y significativamente los motivos de salud, mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa. Los sujetos que consumían alcohol estaban más orientados al ego que los que no consumían, mientras que estos reflejaban mayor motivación autodeterminada, los practicantes que no fumaban estaban más orientados al ego y a la tarea que los que fumaban.

En esta línea, Castuera et al. (2007) realizan un estudio *ex post facto* que analiza desde la perspectiva social-cognitiva de las metas de logro las relaciones existentes entre climas motivacionales, orientaciones de meta disposicionales y conductas pertenecientes a estilos de vida saludables (realización de práctica deportiva extraescolar, además de mantener una alimentación equilibrada, respetar el horario de las comidas y adecuados hábitos de descanso), de 402 estudiantes de Educación Física entre 14 y 18 años de edad, para lo cual se utilizó

un muestreo por conglomerados elegidos al azar, se utilizaron los siguientes cuestionarios: Cuestionario de Percepción de Éxito (*POSQ*), Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (*Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire: LAPOPECQ*) y la versión adaptada del Inventario de Conductas de Salud en Escolares (*Health Behaviour School Children, HBSC*). Para ello se utilizó un análisis de ecuaciones estructurales, los resultados muestran que la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional que implique a la tarea predicen positivamente la práctica deportiva extraescolar; además, dicha práctica predice de forma positiva y significativa la alimentación equilibrada y el respeto al horario de las comidas y, sin llegar a la significatividad, los hábitos de descanso.

En la misma línea, diversos autores como Moreno y Hellín (2002), López y Maura (2002), Tejedor (2003, 2005), y López et al. (2006) en sus investigaciones analizan el grado de satisfacción por parte del alumnado hacia las clases de Educación Física, mediante la aplicación de la Técnica ladov, la cual les permitió obtener importantes resultados tales como: independencia del gusto o no por la materia, si se sentían motivados a asistir, quienes practican actividades extraescolares expresaban mayor gusto y valoración por la materia.

Carbonell Escorcía y Polo Albarracín (2009), en su trabajo de tesis de maestría desarrollan una investigación descriptiva, de tipo correlacional, no experimental. Esta pretende determinar el grado de relación o asociación no causal entre el nivel de desarrollo de la motivación profesional de los docentes tutores pacicultores y la satisfacción de los estudiantes por la formación pacicultora. La muestra estuvo constituida por 15 profesores tutores del programa Bachillerato Pacicultor, de la ciudad de Santa Marta en Colombia, los cuales constituyen el 100% de la población activa y 165 estudiantes activos del programa para la parte final del segundo semestre de 2007. Se utilizaron los cuestionarios adaptados según el contexto a través de juicios de expertos y prueba piloto, con el fin de obtener la información requerida para el presente estudio: "Técnica DIP-EF,

Diagnóstico del interés de la motivación profesional” para definir los niveles de motivación por la profesión del docente y la técnica “IADOV” para evaluar la satisfacción por la profesión docente y la satisfacción de los estudiantes por la clase. Los resultados arrojados por las técnicas para la recolección de la información empleadas en el proceso investigativo son procesadas mediante el *Software SPSS* que permitió establecer análisis de frecuencias y realizar el análisis correlacional al utilizar el *Programa Access del paquete Office 2007*. Se creó una base de datos con ayuda del programa Access que se exportó al SPSS y a EXCEL y los datos analizados de acuerdo con los criterios de las técnicas propuestas, lo cual permitió establecer categorías y determinar las características que sustentan los índices de satisfacción grupal de los estudiantes y el nivel de motivación de los docentes. Los valores obtenidos cercanos a cero muestran una relación estadísticamente débil, mientras que los que se acercan a +1 o a -1 evidencian una correlación positiva o negativamente fuerte, respectivamente.

Los resultados muestran que en los docentes el Nivel Medio de Motivación Profesional, prevalece el subnivel Medio Bajo, debido a que no poseen identidad profesional docente. Se sienten profesionales de su propia disciplina que no es propiamente la educativa. Su proyección profesional mediata está encaminada a emprender proyectos académicos de su formación de pregrado. No obstante, estos docentes poseen una perspectiva inmediata relacionada con su desempeño en el Bachillerato Pacífico, al manifestar su gusto por el programa y la valoración que se hace a sus aportes. Los estudiantes en su mayoría poseen un índice de satisfacción no definido o contradictorio, muy a pesar de que manifiestan agrado por el programa. Existen algunas variables que inciden en la voluntad del estudiante de asistir asiduamente a las actividades del programa; mujeres cabeza de familia, necesidad de trabajar de tiempo completo, inconformidad con algunas de las estrategias utilizadas y la diversidad de edad en los grupos. La satisfacción de los estudiantes está determinada más por motivaciones extrínsecas que intrínsecas, relacionadas con el asistencialismo que brinda el programa – transporte, alimentación, textos, ropa, medicamentos, dinero, entre otros– que sin

embargo, no garantizan su permanencia en él (existe alta deserción). Factores como el salario, la profesión y la asignación laboral, asociados a la variabilidad en la jornada de trabajo constituyen aspectos desmotivadores que han generado indecisión frente a la permanencia del docente en el programa; ante propuestas de trabajo mejor remuneradas relacionadas con funciones propias de su formación, los docentes optarían por estas. En el análisis de la información se percibe una baja conceptualización y compenetración por los principios filosóficos y pedagógicos por parte de los docentes y los estudiantes, lo cual se refleja en la poca apropiación del discurso sobre el cual se basa el programa, que incide en la concepción y transformación de la cultura de la no violencia.

Por su parte, Moreno et al. (2010) realizan un estudio cuyo objetivo consiste en comprobar, desde una perspectiva experimental con grupo control y grupo de intervención con pre y post test , la bondad del modelo jerárquico de motivación de Vallerand, para explicar las consecuencias motivacionales de diferentes entornos de aprendizaje en las clases de educación física a través de la modificación de la autonomía en el aprendizaje de tareas motoras. La muestra estuvo compuesta por 68 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 16 años, sus resultados (aplicación de *Cuestionario de la orientación al aprendizaje y el rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ)*, *Escala de motivación deportiva (SMS)*, *Escala de motivación situacional en el deporte (SIMS)* y *Escala de medida de la autonomía (EMA)*) indican que se dan incrementos significativos para el grupo que tuvo autonomía para elegir las actividades, respecto a la motivación autodeterminada situacional y contextual en las clases de educación física.

La investigación de Hernández et al. (2008) se centra en conocer la frecuencia de práctica de actividad física de la población escolar de la Comunidad de Madrid, así como los datos normativos de diferentes factores personales y ambientales (autoeficacia motriz, satisfacción con las clases y el profesorado de Educación Física, y la actividad física del entorno social) que pueden relacionarse con dicha frecuencia de práctica. El estudio se llevó a cabo con una muestra

representativa (N = 1.246) de entre 9 y 17 años de edad ( $12,85 \pm 2,4$ ), de siete zonas diferentes de la Comunidad de Madrid. Los resultados obtenidos manifiestan que la frecuencia de actividad física disminuye con la edad, y que está relacionada con la autoeficacia motriz, con el grado de satisfacción con las clases, con el profesorado de Educación Física y con la práctica de actividad de padres y amigos, manifiestan que el factor "autoeficacia motriz" constituye el elemento que puede ayudar a comprender una mayor cantidad de la variabilidad de la frecuencia de práctica.

Martínez-Galindo et al. (2009) dirigen su estudio a determinar los diferentes perfiles motivaciones existentes en una muestra compuesta por 1126 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Las variables analizadas fueron la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta, la percepción de las estrategias de disciplina mostradas por el docente, las razones de disciplina del alumnado y la percepción del trato de igualdad-discriminación generado por el docente en el aula. Tras un análisis jerárquico de cluster, los resultados revelaron la existencia de tres perfiles motivacionales: el perfil tarea obtuvo puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina en el aula, el clima tarea y la orientación tarea, el perfil alta tarea y alto ego se caracterizó por obtener puntuaciones altas en todas las variables estudiadas, el perfil ego presentó puntuaciones altas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina y puntuaciones medias en el clima ego y la orientación al ego. Además, los resultados revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la tarea mostraban mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados y percibían mayor igualdad de trato en su docente.

Por su parte, Moreno et al. (2009) analizan las relaciones entre la teoría de la autodeterminación y la importancia y utilidad que los estudiantes le dan a la Educación Física, para ello se toma una muestra de 440 estudiantes españoles, con edades entre los 14 y 16 años, quienes fueron medidos en indicadores

psicológicos (autonomía, competencia y relaciones con “The Basis Psychological Needs Scale”), tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y desmotivación, con el “Contextual Self- determination”) e importancia de la Educación Física (elaboran tres preguntas valoradas mediante una escala Likert de 4 opciones que van desde un total desacuerdo hasta un total acuerdo). Los análisis de correlación, ANOVA y regresión múltiple muestran que la importancia de la Educación Física está relacionada positivamente con la autonomía, la competencia, las relaciones y la motivación autodeterminada, mientras que la desmotivación fue negativamente asociada con la importancia hacia la Educación Física.

López Rodríguez y González Maura (2001) presentan la comparación de dos estudios exploratorios descriptivos (López, J. 1999; López, A. (1999 ) cuyos objetivos se dirigieron a determinar el grado de satisfacción que sienten los estudiantes por las clases de educación física individualmente y como grupo; cómo se manifiesta dicha satisfacción en correspondencia con la edad y el sexo de los jóvenes y los motivos intrínsecos o extrínsecos que fundamentan la satisfacción o insatisfacción por las clases de educación física. En un diseño basado en la muestra que consideró las poblaciones de estudio infinitas (más de 2000 sujetos), un error absoluto del 10 %, una confiabilidad del 95% y un valor de P de 0,5 (estimado de proporción), en las Escuelas primarias y secundarias de la Comuna de Castro, Chiloé, Chile y las Escuelas primarias y secundarias del Municipio del Cerro, en Ciudad de la Habana. Utilizaron la *Técnica de V.A. Iadov* modificada por López (1993, citado por López y González, 2001).

Los resultados muestran que de un total de 427 estudiantes de las Escuelas primarias y secundarias de la Comuna de Castro, sólo 211 el 49,4 %, se encuentran en el nivel de máxima satisfacción, mientras 99, el 23,1% están más satisfechos que insatisfechos; 103, el 24,12 % están contradictorios o no definidos; 5, el 1,17 % están más insatisfechos que satisfechos y 9, el 2,1 % la mayoría de las damas entre 15 y 18 años, están en el nivel de máxima insatisfacción.



En el caso de los varones, el índice del nivel de satisfacción desciende de 0,73 con una clara satisfacción a los 11 - 12 años, hasta un 0,53 entre 15 y 18 años, el cual se encuentra próximo al límite entre la satisfacción y el nivel no definido o contradictorio. Mientras, en el caso de las damas, de un 0,69 en las edades de 11 -12 años, se ubican entre los 13 - 14 años, en la línea límite entre la satisfacción y el nivel contradictorio (0,5) para caer de forma evidente, entre los 15 y 18 años con un 0,4, en este último.

El estudio realizado con una muestra de estudiantes del municipio Cerro arroja resultados muy similares, ya que, se evidencia una tendencia al decrecimiento de la satisfacción por la clase de educación física. Se aprecia en el bajo índice de satisfacción grupal de ladov, y la situación más crítica estaría presente en las damas, entre 13 y 18 años

La tendencia a la máxima satisfacción por la clase de educación física se expresa esencialmente a partir de motivos intrínsecos centrados en la actividad. La muestra de estudiantes del Cerro de 11 - 12 años, de ambos sexos, evidencia un marcado gusto por los juegos, carreras y otras actividades (59, 8 %) y por los deportes y competencias (30,2 %). Estos resultados no arrojaron diferencias significativas en relación con la muestra de alumnos de Castro con estas edades. En los grupos de edades entre 15 - 16 y 15 - 18 años coinciden también en el gusto por el deporte (63,2%) y se destaca además, el reconocimiento de la importancia de los ejercicios físicos para la salud (27,3%). No obstante, en este último grupo de edades aparecen, con cierta significación en ambas muestras, motivos de carácter extrínsecos, tales como: que es *una asignatura obligatoria y es necesario aprobar para pasar de año* y las pruebas y evaluaciones permiten *eleva el promedio unido al de otras asignaturas*.

De los estudios expuestos se desprende que la tendencia a la máxima insatisfacción está asociada, de forma general, a motivos de carácter extrínsecos, vinculados con la incorrecta actuación pedagógica y didáctica del profesor, con la no selección de los contenidos y actividades en correspondencia con las

necesidades e intereses de cada grupo de edades y a la falta de condiciones apropiadas para realizar su práctica. Esto se evidencia con mayor énfasis en el grupo de edades entre los 15 y los 18 años en ambas muestras. Dentro de las recomendaciones proponen reforzar la necesidad de establecer *estrategias para favorecer la motivación*, las cuales se relacionan con: la estructura de la práctica y su significativa relación con los estilos de enseñanza, la valoración del esfuerzo del alumno, proporcionar conocimientos sobre los resultados, conocer el nivel de sus aspiraciones, favorecer la participación en el establecimiento de los objetivos, incentivar a los estudiantes, la utilización de materiales diversos, el reforzamiento positivo y la manifestación de las expectativas.

#### ***1.1.4. Desarrollo psicosocial y cognitivo del adolescente***

La presente investigación tiene como una de las poblaciones meta, a los estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, que cursan el noveno año en las instituciones educativas de este estudio. A partir de lo anterior, se hace evidente la necesidad de estudiar sus características relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con Krauskopf (1995, citada por Morales, 2010) la adolescencia se define como:

Un proceso de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno, su valoración tiene como referente no sólo la biografía del individuo, sino también la historia y la presente sociedad. (p.4)

Así Krauskopf (2011) reconoce el período de la adolescencia entre los 12 y 18 años y específicamente las fases del período adolescente que se ocupa en esta investigación, se encuentran entre la adolescencia inicial (13-14 años) y la adolescencia media que comprendería los 15 y 16 años.

Tomando la definición de adolescencia anterior, se hace evidente que en el adolescente se da la necesidad de alcanzar una integridad psicológica, coherente con el entorno social en el cual los individuos se desarrollan. Por ello el estudio de

Fernández, et al. (2010) es gran valor, en tanto considera que esta etapa se caracteriza por un profundo desarrollo físico, psicológico y social, que demanda el conocimiento y clasificación de los conflictos por los que atraviesan los jóvenes, para poder dirigir los proyectos educativos o las intervenciones terapéuticas más eficaces. Para ello realiza una investigación con 24 adolescentes de entre los 11 y 18 años, quienes viven en centros de acogida en Melilla. Esto con la finalidad de comparar si estos jóvenes presentan mayor preocupación por problemas personales al encontrarse en una situación de desamparo, a diferencia de los menores que viven en el seno familiar ( para la comparación, se basará en otro estudio realizado con 1362 jóvenes de entre los 12 y 16 años que viven con sus familias);se utiliza como instrumentos la entrevista y cuestionario en forma individualizada, cuyos resultados son codificados según el Sistema de Codificación y Análisis Diferencial de los Problemas de los Adolescentes de Forns y utiliza el programa informático EXCEL. Los resultados muestran porcentajes mayores en los jóvenes que no viven con sus familias, en cuanto a problemas asociados con aspectos interpersonales, de relación, con el deporte, el ocio y las vacaciones, así como conflictos con sus compañeros o amigos, siendo el lugar donde se presenta menos recurrencia los lugares de ocio o deporte, respecto al hogar, centro de acogida o institución educativa.

Esta investigación es un insumo importante, pues permite observar la tendencia de que los conflictos se presentan en menor grado durante la práctica de actividades deportivas o recreativas, lo cual conlleva a la necesidad de desarrollar habilidades interpersonales que los habiliten para desenvolverse satisfactoriamente en estos ámbitos. Pues podrían repercutir en su desenvolvimiento en otros espacios de convivencia, y a la larga, pueden ocasionar el abandono de las aulas.

Al respecto, Morales (2010) en un estudio de casos concluye que la salida anticipada del sistema educativo es un proceso paulatino de alejamiento, en el cual intervienen en forma correlacional tanto factores internos (motivación e

interés) como externos (relación de pares, familia y docentes) al individuo. Enfatiza que en los casos analizados no se dio suficiente apoyo por parte del cuerpo docente y administrativo; además, la falta de motivación de este para con sus discentes, el poco compromiso hacia sus labores profesionales, conduce a que el estudiantado se distancie y paulatinamente se retire del sistema educativo.

Se resalta en este estudio, la necesidad de favorecer la participación protagónica y efectiva del adolescente, y evitar el adultocentrismo. Además se deben tomar en cuenta las situaciones de exclusión juvenil, para dar voz a la juventud en todos los ámbitos sociales, tal y como lo manifiesta Krauskopf (2011, p. 1), para quien el desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento progresivo personal y social. Este último aspecto es de vital importancia para la mejora de la convivencia social del adolescente.

Según lo anterior, el estudio de Cardozo y Dubini (2006) coadyuva al entendimiento de que el empoderamiento de los jóvenes y la comunidad educativa (a través de la participación en la construcción de capacidades individuales y colectivas), origina un mayor conocimiento tanto sobre los factores de riesgo y como de aquellos protectores - generadores de resiliencia que inciden en el mantenimiento, control y autocuidado de la salud. Lo anterior es determinado mediante su estudio de campo de tipo transversal en dos etapas (triangulación metodológica), la primera de corte cuantitativo, con aplicación de una encuesta y la segunda cualitativa, con desarrollo de talleres de formación con muestra estratificada de 382 estudiantes.

La adolescencia es una etapa en la cual los jóvenes se esfuerzan por entenderse a sí mismos, a lo que Salazar (2008) corresponde al afirmar que exploran su propia identidad e intentan saber quiénes son, cómo son y hacia dónde se dirigen sus vidas. Así, Santrock (2004, citado por Salazar, 2008) manifiesta que no solo tratan de comprenderse (representación del yo), sino que evalúan sus atributos, lo que viene a conformar su autoestima (dimensión de evaluación del yo) y su autoconcepto (evaluación del yo en un dominio específico).

Partiendo de lo anterior, el estudio de Salazar (2008) respecto al dominio de la imagen corporal, como parte importante de la autoestima durante la adolescencia, reviste gran importancia en tanto, es fundamental en su desarrollo cognitivo, y sus valoraciones subjetivas y sociales, pues repercuten fuertemente en las posibilidades de integración con sus compañeros y en la motivación o interés por la práctica de actividades físicas durante las lecciones de Educación Física. Desarrolla un estudio no experimental, tipo correlacional transversal de campo, con 594 adolescentes pertenecientes a un colegio público y uno privado de San José, Costa Rica. Utiliza el test de García, Tornel y Gaspar, para medir el grado de satisfacción corporal mediante paquete estadístico SPSS; los resultados muestran diferencias entre el grado de satisfacción de acuerdo con el género, son las mujeres quienes muestran mayor insatisfacción, por lo cual, es consistente con patrones culturales caracterizados por el culto al cuerpo y que han conducido a enfermedades como la anorexia o la bulimia.

De las investigaciones anteriores se desprende la necesidad de comprender que la adolescencia es un período fundamental en la adopción de hábitos y de comportamientos adecuados, para el logro de una mejora en la calidad de vida. Por ello se requiere investigar y atender los fenómenos sociales que atentan contra la adquisición de buenos hábitos en esta etapa y son, precisamente, las lecciones de Educación Física, uno de los espacios propicios para atender esta demanda.

### ***1.1.5. Papel del docente y motivación profesional***

Al respecto, Martínez et al. (2010) en su estudio descriptivo de corte transversal, (empleando el “Inventario de Promoción de la Actividad Físico-Deportiva en la Escuela” de 24 ítems que discriminan adecuadamente y con consistencia interna elevada, mediante un análisis factorial, descriptivo, e inferencial) comprueban que para que el centro escolar sea promotor de las actividades tiene que darse una implicación y colaboración general entre el profesorado del centro. El profesorado de Educación Física debe ser el principal

promotor de este tipo de actividades y con una mayor franja horaria semanal; además, se encontraron diferencias de opinión entre el profesorado, tanto en la variable género como por el tipo de centro escolar.

Espinoza (2008) por su parte, presenta la compleja relación que se da entre motivación, estrategias de aprendizaje, autoregulación y los mensajes egocéntricos o las creencias de control, lo que según Ariza y Ferrá (2009) ponen de manifiesto la importancia que tiene para el docente reforzar el autoconcepto de sus estudiantes y proyectar sobre ellos sus mejores expectativas. Inculcarles que las capacidades no son cualidades invariables, sino que se pueden desarrollar mediante el trabajo y el esfuerzo. Ayudarles a hacer atribuciones causales (nivel de competencia y habilidad o la capacidad de control) realistas vinculadas con causas internas y controlables, de modo que fomenten su responsabilidad e implicación en su propio aprendizaje, y la posibilidad de manifestar sus metas.

Darnon et al. (2008), en su investigación relacionada con la influencia de las interacciones sociales en la adopción de metas, pone de manifiesto que es posible modular el patrón motivacional de los estudiantes mediante la reflexión, el debate y el conocimiento de las consecuencias asociadas a la adopción de uno u otro tipo de meta.

Para efectos de esta investigación, se considera que el diagnóstico de la motivación profesional que orienta al profesor de Educación Física en el ejercicio de su profesión deviene un factor importante por tener en cuenta en el estudio de la calidad de las clases de Educación Física, así como en la búsqueda de vías para su mejoramiento. Uzcátegui y Montes (2004), en su investigación de campo descriptiva, cualitativa y transversal, estudian los factores que inciden en el nivel de satisfacción profesional en docentes de Educación Física, para lo cual se aplicó el instrumento Técnica de Diagnóstico de la Motivación Docente DIP-EF (validado por juicio de expertos y prueba piloto), a una muestra probabilística de docentes del Estado de Mérida. Sus resultados muestran que factores tales como: los ambientales, relacionales y la ubicación geográfica inciden favorablemente en

aquellos docentes ubicados en el nivel satisfactorio; sin embargo, quienes muestran un nivel contradictorio, manifiestan que los factores ambientales, el salario, condiciones de techado de las instalaciones y material deportivo influyen negativamente en su nivel de satisfacción. Además, sugieren que este tipo de investigación se desarrolle en zonas urbanas, así como que sus resultados sean tomados en cuenta por parte del Ministerio de Educación para fortalecer el desempeño docente.

En la misma línea, Iznaola y Gabriel (2008) desarrollan un estudio descriptivo para valorar el nivel de satisfacción en cuarenta y cuatro profesores graduados, con experiencia en el municipio de Plaza de la Revolución. La muestra es de veintidós con experiencia laboral de uno a más de diez años, diagnosticados mediante la Técnica IADOV para conocer su nivel de satisfacción. Se observa que los índices de satisfacción presentados son entre contradictorios y no definidos por las escalas del instrumento, entre los aspectos con los cuales manifiestan estar a disgusto están: muchas tareas ajenas a la profesión, no tener un terreno apropiado, la poca consideración por parte de las instancias educativas y los educandos a esta profesión, no tener condiciones para enseñar a plenitud, que les han quitado espacio, que no se le da valor a la asignatura, la cantidad de visitas y papeles, que en las escuelas no se toma al profesor de Educación Física con seriedad. Entre los aspectos que más les gustan de su profesión, citan: enseñar, impartir conocimientos a los estudiantes, poder ver que los jóvenes asimilan los contenidos, observar el desarrollo físico de los educandos, las relaciones con los alumnos y su plena identificación, ver a los niños felices a la hora de disfrutar un juego. Las investigadoras sugieren que se debe seguir profundizando en el tema para posteriores trabajos, así como valorar las causas externas que provocan el éxodo de profesores de Educación Física hacia otros sectores, y transferir los resultados de la presente investigación a las diferentes instancias de dirección de gobierno territorial para el análisis correspondiente y las necesarias medidas al respecto.

Por su parte, Orozco (2010) en su investigación plantea la necesidad de determinar la tendencia en el nivel de motivación profesional en 170 docentes de educación física de seis países de Centro América y su relación con variables clasificatorias (sexo, país de origen, años laborados y lugar de trabajo). Utiliza la Técnica de Diagnóstico del Interés Profesional DIP-EF sustentada en una concepción personológica de la motivación profesional y mediante el análisis estadístico de la Chi cuadrada y análisis de varianza, logra establecer por medio de el índice grupal obtenido mediante el índice propuesto por la Técnica ladov, que existe contradicción entre los docentes en cuanto a su expresión vivencial, pues a menor cantidad de años laborados mejora el nivel de satisfacción por la profesión. Sus resultados son consistentes con los de otras investigaciones realizadas; además, los docentes manifiestan gran disconformidad en aspectos tales como; condiciones laborales, salarios, status social de la materia, obligaciones extracurriculares, entre otras.

Los estudios presentados muestran que la motivación que orienta el ejercicio de una profesión es un factor determinante en la calidad de su desempeño, es por ello que resulta necesario conocer el tipo de motivación que orienta la actuación del profesor de educación física si se quiere garantizar la calidad de sus clases.

Monge (2009), en su investigación realizada en Costa Rica, analizó las barreras y motivadores para la práctica de estilos de vida activos y saludables y encontró que las principales barreras que tenían los adolescentes eran: que el programa de educación física no les motivaba; que los ambientes del colegio y la comunidad carecían de facilidades para la actividad física y que el ambiente familiar no les proveía de modelos para adoptar esos estilos de vida.

Otros estudios realizados en estudiantes del Gran Área Metropolitana en Costa Rica, indican que los jóvenes, si bien aprecian la práctica de la actividad física y el deporte, se quejan de que en su clases de educación física se promueve solo un deporte y que faltan actividades diversas relacionadas con la actividad física.



Aunado a lo anterior, se identifican serias debilidades en el Programa de Educación Física del 2005. (Ministerio de Educación Pública, 2010)

De acuerdo con la problemática presentada anteriormente, se plantea que la educación, como un derecho de todos, concibe, como inherentes al concepto de calidad de la educación y como condiciones imprescindibles para su consecución, los principios fundamentales de relevancia, pertinencia y equidad. Además plantea como un desafío la satisfacción del derecho de todas las personas a una educación que cumpla con las necesidades del país, pero que se ajuste a sus propias condiciones.

### ***1.1.6. Estilos de aprendizaje***

Diversas investigaciones se han realizado en diferentes países y en ellas se considera la identificación de los estilos de aprendizaje mediante el Cuestionario CHAEA como un medio para proponer estrategias que pudieran incidir en el desempeño docente. Osorio y Ramírez (2008), en una investigación descriptiva, transversal, pretendían aportar elementos pedagógicos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de dos instituciones de secundaria a partir del conocimiento de los Estilos de aprendizaje predominantes, y encontraron la preferencia por el estilo reflexivo, seguido por el pragmático, teórico y activo. Gil et al. (2008), en un estudio exploratorio y transversal, establecen como objetivo el conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes del magisterio de Castilla y León, con especial consideración de los alumnos de Educación Física. Para determinar las semejanzas y diferencias y relacionarlas con la especialidad, sexo, y curso de carrera, mediante la aplicación de prueba ANOVA para comparar los puntajes obtenidos en los cuatro estilos de aprendizaje en los tres cursos de carrera. Por medio de la prueba de Bonferroni, en función de la homogeneidad de las varianzas; contrastar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en los cuatro estilos. Mediante la “t” de Student para muestras independientes, encuentran que las mujeres muestran un estilo reflexivo y pragmático al compararlas con los varones; el porcentaje de alumnos que se identifican con el

estilo reflexivo incrementa conforme avanza el curso y los estilos teórico y pragmático van disminuyendo. Quienes presentan el estilo activo, apenas sufren cambios entre el primer y tercer curso de carrera; además, proponen el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y dirigir los hallazgos obtenidos hacia los centros de formación de maestros, y en general, al resto del país y confirman la credibilidad y viabilidad científica del cuestionario CHAEA como herramienta para detectar los estilos de aprendizaje.

Martínez Geijo (2004) realiza un estudio *ex-post-facto*, tomando como base el cuestionario CHAEA, para determinar los *Estilos de Aprendizaje* de 79 profesores participantes y de sus 272 estudiantes pertenecientes a 10 de los niveles del 2º año del Primer Ciclo de Secundaria del ámbito del C.P.R. de Laredo, España. Los objetivos por conseguir en la investigación se dirigieron a determinar cuáles son los *Estilos de Aprendizaje de alumnos y profesorado* del 1º ciclo de la ESO de Cantabria; analizar estadísticamente los resultados obtenidos en función de las variables establecidas: edad, género, años de experiencia y titulación; para los estudiantes: género, centro de estudios y ubicación. Como tercer objetivo está verificar si existe relación entre Estilos de Aprendizaje del profesorado y de los alumnos. Las pruebas estadísticas aplicadas han sido, para la primera hipótesis, prueba de bondad de ajuste a la curva normal (frecuencia observada para cada estilo sigue una curva normal), y la *"t" de Student* para las demás hipótesis, se considera desconocidas las varianzas de las dos poblaciones y supuestamente iguales.

En sus conclusiones logran determinar que a medida de que los alumnos pasan por el Sistema Educativo en sus diferentes etapas, su preferencia por el estilo activo y el estilo pragmático va disminuyendo y quizás, uno de los factores que inciden en ello es la baja preferencia que tiene el profesorado por estos *estilos de aprendizaje*. Esto hace que puedan existir desajustes en el proceso de enseñanza, e incluso en el clima de clase entre alumnos y profesores, ya que sus niveles de preferencia en el Estilo Activo se encuentran bastantes distanciados. El

sistema educativo tiene tendencia a favorecer el estilo reflexivo, donde la preferencia alta en este por parte del profesorado podría inducir a que el alumnado gane en reflexión lo que pierde en creatividad. Lo anterior puede afectar el proceso de enseñanza al no favorecer aspectos relativos a la espontaneidad y apertura a situaciones nuevas de aprendizaje. Los niveles del estilo aprendizaje teórico del alumnado de la ESO y de su profesorado son casi equivalentes, lo cual puede permitir que puedan acoplarse en el trabajo de aula. Recomiendan compatibilizar la metodología cuantitativa con la cualitativa, pues por la dificultad de acceder al profesorado para pequeñas entrevistas u observaciones en clase, se les imposibilitó trabajar desde esta última perspectiva.

Quirino y Barraza (2008) presentan como objetivo el aportar el estilo de aprendizaje que adquieren los alumnos durante su formación profesional utilizando la computadora como herramienta de apoyo en el aprendizaje, además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes a partir del conocimiento que se tenga de los estilos de aprendizaje predominantes. A partir de ello, proponer sugerencias para que los jóvenes mejoren sus estilos de aprendizaje, y recomendaciones para los docentes en sus estilos de enseñanza. Los autores logran visualizar de manera clara que los alumnos presentan un estilo de aprendizaje reflexivo para el primero, segundo y cuarto años. Según otras investigaciones, el estilo deseado de los alumnos que utilizan la computadora como medio de aprendizaje es pragmático – reflexivo, por el tipo de su formación, por tal motivo se recomienda que se incluyan en el currículum estrategias didácticas, que les permitan, desarrollar el estilo de aprendizaje según sus características de formación profesional.

Pikabea (2008) tiene como objetivo constatar si un programa de intervención, donde se aporta formación y adiestramiento sobre estilos y estrategias de aprendizaje, puede variar el perfil de los estilos de aprendizaje del alumnado. Se obtuvieron datos pre y post intervención, tanto en los grupos experimentales como de control, sobre motivación, autoestima y frecuencia de uso

del idioma fuera del aula, el análisis se realizó mediante el programa SPSS. Monteagudo (2008) en su análisis compara las diferencias en los resultados post-test realizados por dos grupos de alumnos, a los cuales se les presentan materiales estándar tradicionales y aquellos que incorporan los Estilos de Aprendizaje en su diseño y producción para el aprendizaje del inglés. Sus resultados sugieren que la consideración de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos impacta positivamente en la práctica docente: Molero y Ortega (2008), cuya investigación tiene un doble propósito, por un lado, determinar cuáles son los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de Psicopedagogía y por otro lado, conocer si hay diferencias en sus estilos, en función de la variable edad. Los análisis estadísticos de los resultados se llevan a cabo con la ayuda de programa SPSS en su versión 15.0, realizado un ANOVA para estudiar la existencia de diferencias significativas entre la variable edad como variable independiente y la variable puntuación directa en cada Estilo de Aprendizaje como variable dependiente. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el Estilo de Aprendizaje predominante es el reflexivo (46,4%), destacan que un grupo amplio (17,9%) prefiere el Estilo de Aprendizaje activo y existe otro grupo considerable de encuestados que estarían situados a medio camino entre los estilos teórico y reflexivo; en el análisis de la varianza sólo han encontrado diferencias significativas, a nivel estadístico, entre la edad de los encuestados y las puntuaciones obtenidas en el Estilo de Aprendizaje activo.

Madrid et al.(2008) realizaron un estudio exploratorio y transversal, a una muestra de 103 estudiantes de primer año, que cursaban carreras de diferentes áreas en la Universidad de Concepción (Pedagogía en Educación Física y Bioingeniería), con el objetivo de identificar sus perfiles de aprendizaje y relacionarlos con el género y la carrera. Se encontró que el perfil de la muestra presentó una leve tendencia hacia el estilo pragmático, no se encontró diferencias de estilos en relación con la carrera, y en cuanto al género se observó una clara preferencia por el estilo Pragmático en los hombres y no se encontró diferencias de estilos entre las mujeres de carreras diferentes.

Farias y Arraigada (2008) plantean una investigación con enfoque cuantitativo y descriptivo, cuyos objetivos son identificar, conocer y comparar los diferentes estilos de aprendizaje de hombres y mujeres chilenos, en cada uno de los niveles de enseñanza media de un colegio particular subvencionado, ubicado en la Comuna de Conchalí en Santiago de Chile. Se encuentran, en relación con las puntuaciones medias obtenidas, preferencias elevadas solo para el estilo activo, presente en el 1º y 2º nivel de enseñanza media; por otro lado, el 3º y 4º nivel no presentó preferencias elevadas para ningún estilo, siendo levemente superior el estilo teórico, con una preferencia moderada; asimismo, los hombres y mujeres del establecimiento presentaron leve inclinación por el estilo teórico, con preferencia moderada.

Siguiendo con estas investigaciones y al relacionar modalidades educativas, variables socio demográficas y niveles educativos en diferentes países, Orozco (2010), en una investigación de tipo descriptiva, plantea como objetivo el identificar las diferencias entre los resultados obtenidos en el estudio de las preferencias de Estilos de Aprendizaje entre estudiantes de noveno año, provenientes de tres instituciones con modalidades educativas diferentes: Colegio Técnico Agropecuario de la Suiza, Liceo Experimental Bilingüe de Turrialba y el Interamerican High School of Environmental Sciences CATIE. El análisis estadístico mediante una Chi cuadrado de Pearson indica una tendencia de las modalidades agropecuaria y ambiental hacia el estilo activo, y la modalidad bilingüe hacia el estilo pragmático, no se presentan diferencias entre las tres modalidades educativas.

Por su parte, Gómez et al. (2010) realizaron un estudio descriptivo transversal para identificar el estilo preferido de aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de una escuela normal. En 492 estudiantes con edades entre los 20 años, se analizaron los resultados mediante el SPSS, y estos muestran una tendencia hacia el estilos teórico (43.5%) y gran combinación en estilos multimodales, lo cual les permite, proponer a los docentes estrategias de

enseñanza basadas en competencias que beneficiarán los estilos menos favorecidos en las estudiantes.

Nascimento (2010), en el contexto de investigación cualitativa (estudio de casos, grupo de discusión, con los instrumentos de análisis documental, la entrevista semiestructurada) y cuantitativa (el cuestionario CHAEA) deciden trabajar con dos grupos de educandos y educadores del curso de graduación de Pedagogía y otras carreras con licenciaturas de dos universidades en Brasilia, aplicándoles el cuestionario CHAEA para descubrir los comportamientos y la forma de actuar de las personas delante del aprendizaje que les es propuesto. Desde la parte cualitativa, el análisis de los resultados se efectuó mediante los posicionamientos de los educandos, análisis de documentos, contestación de variables e hipótesis, y la parte cuantitativa mediante un análisis comparativo. La contextualización de los resultados muestra que los educandos a distancia presentaron los mismos estilos de los educandos presenciales y la misma visualización fue detectada delante la definición de estilos de los profesores presenciales y los tutores a distancia. Los educandos presenciales y los profesores tuvieron sus estilos de aprendizaje definidos de acuerdo con sus condiciones de clase media alta, y los educandos y tutores con la clase media baja consideran que este tipo de estudio mixto es de vital importancia para conocer con más detalle el reconocimiento de los estilos de aprendizaje como marco metodológico en el desarrollo de las habilidades y competencias de los educandos.

Con la finalidad de identificar y correlacionar los estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes, Martín et al. (2010) identifican y comparan las tendencias en los estilos de aprendizaje de estudiantes (155) y profesores (28) de dos modalidades de enseñanza del bachillerato venezolano, para utilizarlas como guía en la mejora de la Gestión del Conocimiento en contextos educativos. Mediante una ANOVA se establece que no hay diferencias significativas entre los promedios de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ambas instituciones

ni entre los profesores de ambas instituciones, mediante la prueba T se determina que los alumnos tienen una marcada tendencia por los estilos Reflexivo y Pragmático, y los profesores tienen, en valor promedio, mayor tendencia por el estilo de aprendizaje Reflexivo seguido del Teórico. Por lo cual recomiendan que se deba promover actividades de creación, clasificación, almacenamiento, transmisión y propagación de conocimientos basadas en los estilos de aprendizaje Reflexivo-Pragmático para los estudiantes y Reflexivo para los profesores, complementadas con actividades que potencien los otros estilos de aprendizaje.

Herrera (2010) realiza un estudio descriptivo tipo encuesta, cuyo propósito es estudiar el efecto que tienen el género, el tipo de escuela y el grado en los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato. Se administra el CHAEA y el inventario de actitudes hacia las matemáticas de Auzmendi a una muestra de 1225 estudiantes pertenecientes a 16 escuelas de bachillerato de la ciudad de Mérida en México. Se encontró que el estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes de bachillerato fue el pragmático y mostraron una actitud neutral hacia las matemáticas, también se encontró diferencia significativa por género, tipo de escuela y grado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus actitudes hacia las matemáticas.

Blasco et al. (2010) realizan un estudio de naturaleza no experimental con un diseño descriptivo-exploratorio y transversal, con el fin de identificar el estilo de aprendizaje preferido por los alumnos de las titulaciones de Maestro Especialista Educación Física (Universidad de Alicante; M-UA), Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada; C-GRA) y Maestro Especialista Educación Física (Universidad de Granada, M-GRA). La muestra de 227 estudiantes fue seleccionada de forma intencional, disponible por conglomerados, se aplicó el estadístico ANOVA con el fin de averiguar las diferencias de selección del estilo de aprendizaje entre los distintos grupos encuestados mediante la prueba de contraste Scheffé, para contrastar las diferencias de las puntuaciones en cuanto al sexo y la preferencia de selección de un estilo de aprendizaje mediante el

estadístico “t” de Student para muestras independientes y para establecer las posibles correlaciones en la tendencia de elección de los distintos estilos de aprendizaje mediante la prueba r. Pearson. El estudio revela que, en la distribución porcentual de la tendencia de los estudiantes, se suelen situar entre los distintos intervalos de la escala, predomina una inclinación baja para cada uno de los estilos, sin preferencias altas por ninguno de ellos. No existen diferencias significativas en cuanto a los estilos de aprendizaje entre los estudiantes de las diferentes instituciones, la población estudiada valora más el estilo de aprendizaje teórico. Se ha comprobado que los hombres son más teóricos que las mujeres, también la relación positiva entre el estilo teórico y reflexivo, y concluyen que el conocimiento por parte del profesorado sobre las tendencias de los estudiantes a la hora de asumir un estilo de aprendizaje u otro, podría suponer un indicio sobre el modo de aprender del alumno.

Algunos trabajos en los cuales se relacionan los estilos de aprendizaje y la motivación, son los realizados por López y Falchetti (2009) en una investigación con diseño ex post facto, de corte transversal y comparativo causal, con una muestra incidental de 108 sujetos y cuyo objetivo general fue conocer cómo interactúan los estilos de aprendizaje (instrumento CHAEA) con las variables motivación y estrategias (instrumento CEPEA). Los resultados del análisis, mediante la correlación de Pearson, muestran que los sujetos con estilo preferente reflexivo y teórico se asocian con estrategias profundas y de logro, además establecen que podría ser que el sistema educativo premie a los alumnos reflexivos y teóricos en detrimento de los activos o pragmáticos. Así también, la presente ausencia de relación entre motivación y los estilos de aprendizaje, sino más bien con las estrategias que utiliza para alcanzar sus objetivos, recomiendan utilizar muestras más representativas que podrían confirmar estos resultados y aclarar si el estilo activo y pragmático pueden también ser descritos a través de sus motivaciones y estrategias.



Olaskoaga (2008) en un estudio de diseño mixto da una orientación cuantitativa para interpretar los datos y lo que sucedía en el curso, en el cual se desarrolla la investigación, las entrevistas en profundidad a los participantes (no a todos) y los cuestionarios on-line utilizados, así como otras técnicas de la investigación complementarias, permiten analizar la formación de los contextos on-line en relación con el claro objetivo de conocer las diferencias entre los distintos Estilos de Aprendizaje. También se tuvo en cuenta otros dos aspectos fundamentales a la hora de describir el perfil de los usuarios: su motivación de logro y la satisfacción. La investigación se desarrolló en el 2006, y aunque se descubrió que el estilo que mejor se adaptaba al curso era el teórico, no se pudo demostrar que hubiese diferencias significativas en la motivación de logro y la satisfacción.

En esta investigación se estudia la relación entre los estilos de aprendizaje del docente y del estudiantado, en relación con la motivación y calidad de la enseñanza. Según Alonso et al. (2007, p.61), el conocimiento de su estilo de aprender le permite a los profesores, comprender su manera de enseñar, debido a que es habitual que un docente tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran a él; es decir, enseña como a él le gustaría aprender, lo que en definitiva implica que va a enseñar de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje. Bajo esta premisa, Costa (2008) en su estudio plantea como objetivo valorar la incidencia de la adecuación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, en el desarrollo del pensamiento formal de los estudiantes del décimo año de educación básica y desarrolla un estudio cuasi-experimental, de carácter descriptivo, correlacional. En este establece que la homogeneidad con que se enfrenta a la instrucción no ha dejado prever las diversas formas con las que el estudiante asume su aprendizaje. Su investigación, realizada en una muestra de 800 estudiantes entre los 12 y 18 años de edad, permite reconocer la preponderancia de estilos activos (29.34%) y teóricos (26.77%) en los estudiantes, en tanto que en los docentes son más frecuentes los estilos teóricos (tomados como verbalistas y no prácticos) (96%) y pragmáticos (4%) y concluye que a pesar

de la alta adecuación entre estos estilos, se comprobó que el pensamiento formal no deja de estar en sus formas más incipientes. De ello se desprende que la adecuación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje no incide en el desarrollo del pensamiento formal.

Las investigaciones presentadas y la variedad de diseños de investigación, análisis estadísticos empleados y la correlación de variables, ponen de manifiesto el gran interés de los investigadores por establecer la importancia que reviste el hecho de que docente se esfuerce por comprender las diferencias de estilo de aprendizaje de su población estudiantil. Para así adaptar su estilo de enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, con el fin de que sea pertinente para el logro de los objetivos que se pretenden, si se quiere que a futuro logremos tener una ciudadanía educada y preparada para los nuevos desafíos que le impactan física, emocional y cognitivamente.

Lo anterior, reviste gran importancia para el presente estudio, en tanto son pocas las investigaciones realizadas en el campo de la Educación Física y su relación con los estilos de enseñanza y de aprendizaje.

### **Calidad de las clases de Educación Física**

#### **Estudios internacionales**

Se manifiesta la necesidad de realizar investigaciones y experiencias de corte cualitativo, sobre los Estilos de Enseñanza, considerando que éstos no son productos acabados, sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, el alumnado, el contexto en que se desarrollan. Plantean la necesidad de ampliar el ámbito de estudio a otras etapas educativas, además del nivel de educación primaria, e incluir las variables de atención y satisfacción, las cuales han sido estudiadas en menor medida. Los resultados de estas investigaciones muestran niveles significativos de aprendizaje para todos los estudiantes de acuerdo con el estilo de enseñanza empleado y establecen la necesidad de una mejor formación del profesorado de Educación Física en los estilos de enseñanza, para la obtención de un mayor provecho de sus enseñanzas y conocimientos.

La influencia de la familia, los pares y los profesores, en especial el de Educación Física, resultan factores esenciales para un incremento en la motivación e interés de los adolescentes hacia actividades físicamente activas. Consideran que se tienen que adoptar estrategias entre las que deben de estar las actuaciones que se hagan desde los centros educativos, como programar actividades para el tiempo lectivo, de recreo y las actividades extraescolares que constituyan el medio por el cual se efectúe la actividad física. Parece conveniente conocer de manera previa a la elaboración de estrategias académicas, la percepción del profesorado sobre los elementos que intervienen de una manera directa en la promoción de la actividad física en los centros en la Educación Secundaria Obligatoria.

Se considera que la enseñanza obligatoria puede constituir un potencial para crear estilos de vida y hábitos saludables mediante el desarrollo de prácticas, costumbres y actitudes y hacerse permanentes en la edad adulta.

## **Satisfacción por las lecciones de Educación Física**

### **Estudios internacionales**

En las investigaciones estudiadas se muestra que se dan incrementos significativos para el grupo, el cual tuvo autonomía para elegir las actividades respecto a la motivación autodeterminada situacional y contextual en las clases de educación física.

Es necesario superar la reticencia de docentes que ven amenazados supreciado control sobre las tareas que llevan muchos años desempeñando y prepararse para asumir el reto de adoptar nuevas y complejas funciones.

Se muestra descenso en la motivación intrínseca que determina el nivel de satisfacción entre los 11 y 12 años, y entre los 15 y 18 años un descenso significativo para individuos de ambos géneros. La máxima satisfacción se asocia con el gusto por los juegos, las carreras y otras actividades. La motivación

extrínseca se asocia con la obligatoriedad de la materia, la necesidad de pasar el año, y que las pruebas y evaluaciones ayudan subir el promedio general.

Se logra establecer la existencia de tres perfiles motivacionales: el perfil tarea obtuvo puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina en el aula, el clima tarea y la orientación tarea. El perfil alta tarea y alto ego se caracterizó por obtener puntuaciones altas en todas las variables estudiadas. El perfil ego presentó puntuaciones altas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina, y puntuaciones medias en el clima ego y la orientación al ego. Además, los resultados revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la tarea mostraban mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados y percibían mayor igualdad de trato en su docente.

Incluso, se distingue entre dos tipos de motivación: intrínseca, que está asociada a factores internos del individuo que la experimenta (gusto o interés por la tarea en sí) y la extrínseca, que está asociada a factores externos, la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como un medio para conseguir otros fines.

Así mismo, citan la asociación que se presenta entre niveles altos de motivación intrínseca (asociada a la orientación a la tarea) y la posibilidad del estudiantado de elegir tareas en el aula de Educación Física. Nuevamente surge la presencia de un docente que genera un clima motivacional que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, aunado a la formación de una conducta responsable, en contraste con una motivación extrínseca asociada a la orientación hacia el ego.

Se muestra que la importancia de la Educación Física está relacionada positivamente con la autonomía, la competencia, las relaciones y la motivación autodeterminada, pues la desmotivación fue negativamente asociada con la importancia hacia la Educación Física. Citan que se ha provocado un fuerte

cuestionamiento sobre los roles tradicionales docente-discente, de modo que el profesor evoluciona de transmisor de conocimiento a promotor y orientador del proceso de aprendizaje personal del estudiante. Lo anterior, facilita que este sea capaz de continuar aprendiendo por sí solo el resto de su vida y se evidencia la aceptación de la Técnica ladov como instrumento para valorar el grado de satisfacción en las clases de Educación Física.

Se apunta a un enfoque de la Educación física que logre la formación integral de los educandos, mediado por una relación docente-alumno del tipo sujeto-sujeto, dentro de un buen proceso comunicativo y enfatiza en la necesidad de diagnosticar el grado de satisfacción y sus posibles causas, como medio para alcanzar una idea del grado de motivación de los estudiantes.

En el caso de los docentes, algunos factores como el salario, la profesión y la asignación laboral, asociados con la variabilidad en la jornada de trabajo constituyen aspectos desmotivadores que han generado indecisión frente a la permanencia del docente en el programa; ante propuestas de trabajo mejor remuneradas relacionada con funciones propias de su formación los docentes optarían por estas.

### **Estudio nacional**

Evidencia diferencias significativas entre el grado de satisfacción y el género, de manera que las mujeres manifiestan mayor insatisfacción por la actividad física, siendo consecuente con patrones culturales caracterizados por el culto al cuerpo y que han conducido a enfermedades como la anorexia o la bulimia.

#### **I. Desarrollo psicosocial y cognitivo del adolescente**

##### ***Estudios internacionales***

Dan voz a la juventud en todos los ámbitos sociales, mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e

integración transformadores. Lo anterior es de gran valor, en tanto considera que esta etapa se caracteriza por un profundo desarrollo físico, psicológico y social, el cual demanda el conocimiento y clasificación de los conflictos por los que atraviesan los jóvenes, para poder dirigir los proyectos educativos o las intervenciones terapéuticas más eficaces.

Lo mencionado anteriormente coadyuva a entender que el empoderamiento de los jóvenes y la comunidad educativa a través de la participación en la construcción de capacidades individuales y colectivas, origina un mayor conocimiento sobre los factores de riesgo y de aquellos factores protectores. Además, promueven las escuelas como promotoras de salud y enfatizan en la necesidad de las condiciones óptimas en los centros escolares y la capacitación del cuerpo docente.

### ***Estudios nacionales***

En un estudio de casos se concluye que la salida anticipada del sistema educativo, es un proceso paulatino de alejamiento, en el cual intervienen en forma correlacional, tanto factores internos (motivación e interés) como externos (relación de pares, familia y docentes) al individuo. Se enfatiza que en los casos analizados no se dio suficiente apoyo por parte del cuerpo docente y administrativo, de ahí la falta de motivación del educador para con sus discentes, el poco compromiso hacia sus labores profesionales, lo cual conduce a que el estudiante se distancie y paulatinamente se retire del sistema educativo.

Aunado a lo expuesto y respecto al dominio de la imagen corporal, esta es fundamental en su desarrollo cognitivo, y sus valoraciones subjetivas y sociales, las cuales repercuten fuertemente en las posibilidades de integración con sus compañeros y en la motivación o interés por la práctica de actividades físicas durante las lecciones de Educación Física.

## **II. Papel del docente y motivación profesional**

### ***Estudios internacionales***

Se comprueba que para que el centro escolar sea promotor de las actividades físico-deportivas deportivas, debe darse una implicación y colaboración general entre el profesorado del centro. Se pone de manifiesto la importancia, para el docente, de reforzar el autoconcepto de sus estudiantes y proyectar sobre ellos sus mejores expectativas, al inculcarles que las capacidades no son cualidades invariables, además de la necesidad de que el docente planifique su intervención en el aula concediendo más protagonismo al alumnado. Si los estudiantes consideran que sus logros académicos dependen de factores sobre los que no pueden intervenir, entonces su motivación se puede ver afectada, de manera que le corresponde al docente reforzar en sus estudiantes el valor del trabajo y el esfuerzo como la vía para el alcance de sus metas, lo cual redundará en un refuerzo de su autoestima, que indudablemente influye en la motivación y la implicación.

En la investigación realizada en Costa Rica, se analizaron las barreras y motivadores para la práctica de estilos de vida activos y saludables. Y se concluye que las principales barreras presentadas por los adolescentes eran: que el programa de educación física no les motivaba, los ambientes del colegio y la comunidad carecían de facilidades para la actividad física y que el ambiente familiar no les proveía de modelos para adoptar esos estilos de vida.

La Técnica IADOV permite conocer su nivel de satisfacción, se observa que estos índices que se presentan, están entre contradictorios y no definidos por las escalas del instrumento, y manifiestan una serie de aspectos con los cuales están a disgusto.

Los resultados de la aplicación del instrumento Técnica de Diagnóstico de la Motivación Docente DIP-EF y sus resultados muestran que factores tales como: ambientales, relacionales y ubicación geográfica inciden favorablemente en aquellos docentes ubicados en el nivel satisfactorio. Sin embargo, quienes muestran un nivel contradictorio, manifiestan que los factores ambientales, el salario, condiciones de techado de las instalaciones y material deportivo influyen

negativamente en su nivel de satisfacción y sugieren que este tipo de investigación se desarrolle en zonas urbanas, así como que sus resultados sean tomados en cuenta por parte del Ministerio de Educación para fortalecer el desempeño docente.

### ***Estudios nacionales***

Se explica que ante la propuesta de nuevas reformas educativas, se debe hacer especial énfasis en las condiciones en que laboran los educadores, quienes deben solventar diariamente una serie de dificultades que van desde una formación inicial no homogénea, hasta las condiciones laborales y educativas determinadas que no permiten, en su gran mayoría, el desarrollo total de sus potencialidades.

Se utiliza la Técnica de Diagnóstico del Interés Profesional DIP-EF, y con ella se concluye que existe contradicción entre los docentes en cuanto a su expresión vivencial, pues a menor cantidad de años laborados mejora el nivel de satisfacción por la profesión y sus resultados son consistentes con los de otras investigaciones realizadas. Además, los docentes manifiestan gran disconformidad en aspectos tales como; condiciones laborales, salarios, status social de la materia, obligaciones extracurriculares, entre otras.

En Costa Rica, los jóvenes, si bien aprecian la práctica de la actividad física y el deporte, se quejan de que en sus clases de Educación Física, se promueve solo un deporte y que faltan actividades diversas relacionadas con la actividad física. Aunado a lo anterior, se identifican serias debilidades en el Programa de Educación Física del 2005.

### **Estilos de aprendizaje**

#### **Estudios internacionales y nacionales:**

En las investigaciones utilizan el instrumento CHAEA para correlacionar estilos de aprendizaje, carreras académicas, estudiantes, docentes, género del estudiantado, y establecen tendencias entre estilos de aprendizaje con estilos del



docente. Concluyen que el conocimiento por parte del profesorado sobre las tendencias de los estudiantes a la hora de asumir un estilo de aprendizaje u otro, podría suponer un indicio sobre el modo de aprender del alumno y establecer las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Se relacionan los estilos de aprendizaje y la motivación, lo cual muestra que los sujetos con estilo preferentemente reflexivo y teórico se relacionan con estrategias profundas y de logro. Establecen que podría ser que el sistema educativo premie a los alumnos reflexivos y teóricos en detrimento de los activos o pragmáticos, así también, la presente ausencia de relación entre motivación y los estilos de aprendizaje, sino más bien con las estrategias que utiliza para alcanzar sus objetivos. Recomiendan utilizar muestras más representativas pues podrían confirmar estos resultados y aclarar si los estilos activo y pragmático pueden también ser descritos a través de sus motivaciones y estrategias.

Esta investigación permitirá profundizar en el conocimiento, no solo de la motivación de los alumnos estudiados en sus contextos naturales, sino también en la incidencia que tienen sobre ellos las características de los desempeños de sus profesores, como uno de los elementos centrales del trabajo en el aula y de la modalidad educativa, como parte del contexto en el que se desenvuelve.

Así mismo, se estudiarán las causas que podrían explicar el estado de satisfacción e insatisfacción del estudiantado y su repercusión en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

### ***1.1.7. Conclusiones del Estado del Arte***

La revisión bibliográfica internacional consultada permite concluir que sí se debe intervenir en los programas de Educación Física en los colegios, para favorecer la adquisición de hábitos en la práctica deportiva en el tiempo libre, y muestra una relación positiva entre la motivación y la conciencia que los jóvenes adquieren acerca de los beneficios de la práctica de la actividad física.

Señalan a la escuela como un elemento fundamental en la promoción de la actividad físico-deportiva, posicionándose en la mayoría de los países como la primera institución social responsable de buscar una mayor movilización en estos grupos de edad. Concluyen que el adolescente con sobrepeso se caracterizó por un predominio de poca actividad física diaria, escasa práctica de deportes, promedio elevado de horas frente al televisor, video o computador, mayor frecuencia de antecedentes familiares de obesidad y patrones deficientes de alimentación.

Lo anterior establece la necesidad de investigar las repercusiones de programas de intervención específicos dirigidos a la mejora de la salud. El modo en el que se presentan las actividades, se gestiona la clase o se interacciona con los alumnos parecen claves para entender estos procesos y no solo la duración o la frecuencia de la práctica. Además, hacen patente la importancia de la necesidad de que docentes y responsables de la gestión de los centros establezcan las estrategias necesarias para la consecución de hábitos de vida saludable en niños y adolescentes.

Se resalta que en la actualidad, la participación de los jóvenes en actividades físicas de carácter extraescolar es cada vez más escasa. Estas investigaciones indican que los niveles de práctica de actividad física de los jóvenes estudiantes decrecen en forma rápida con la edad; no obstante, destacan en sus conclusiones el importante papel que podría desempeñar el deporte y la actividad física como una herramienta educativa, la cual permita afrontar con éxito algunos de los problemas como la ausencia de convivencia intercultural, el consumo de drogas, la violencia, el vandalismo. Incluso, apuntan al deporte como una posible salida profesional para estos jóvenes, que presentan un elevado nivel de fracaso escolar.

Por su parte, los estudios nacionales consultados relacionan positivamente la práctica de actividad física y desarrollo cognitivo, al igual que la relación entre actividades aeróbicas y estudiantes con déficit atencional e hiperactividad.

Si bien se han logrado avances en materia de cobertura, acceso y equidad en los diferentes niveles educativos, esta dinámica ha afectado la calidad de la educación. Se revela que la deserción y reprobación significa para el Estado un gasto aproximado de cincuenta y un mil millones de colones al año; es decir, cerca del 0,55 del PIB. Con miras a favorecer la retención y el éxito escolar, el MEP ha impulsado la organización masiva de diferentes eventos culturales y deportivos, como los Juegos Deportivos Estudiantiles, Festivales de Música y Artes Plásticas, el Festival Nacional de la Creatividad y el Festival Nacional de Bandas.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica apunta a las materias técnico profesionales, como medio para motivar y mantener al estudiantado en los diferentes niveles educativos, y con ello reducir la deserción y abandono.

## **1.2. Planteamiento del problema de investigación**

A partir de lo señalado en el apartado del Estado de la Cuestión, se observa que el tema relacionado con el impacto que tiene el desempeño de los profesores en el aula sobre la motivación particular de los estudiantes para aprender y que según Pintrich (2006) puede ser afectada y moldeada en función del contexto, en aspectos tales como la modalidad educativa y zona geográfica de la institución y por otras variables, tales como, el accionar de los profesores, la edad y el género. De lo anterior, se desprende la necesidad de determinar o diagnosticar la motivación docente como una variable que incide en el compromiso del educador con el mejoramiento de la calidad de sus clases y que se evidencia en su nivel de funcionamiento motivacional.

Esta investigación permitirá profundizar en el conocimiento, no solo de la satisfacción de los alumnos estudiados en sus contextos naturales, sino también en la incidencia que tienen sobre ellos, las características de los desempeños de sus profesores, edad, sexo y casa de estudios, así como elementos centrales del

trabajo en el aula y de la modalidad educativa, como parte del contexto en el que se desenvuelve.

Se parte de la premisa de que el estado de satisfacción del estudiante por la Educación Física, así como las posibles causas que lo explican, resulta una vía de inestimable valor para el profesor en el estudio de la calidad de su propio desempeño y la retención del discente en el sistema educativo.

Lo anterior se relaciona con la percepción que pueda tener un estudiante acerca del control de las atribuciones causales, y esto se relaciona a su vez con la figura del docente y su actuación en clase, porque como lo manifiestan Ariza y Ferrá (2009) si los estudiantes consideran que sus logros académicos dependen de factores sobre los que no pueden intervenir, entonces su motivación se puede ver afectada, de manera que le corresponde al docente reforzar en sus estudiantes el valor del trabajo y el esfuerzo como la vía para el alcance de sus metas, lo cual redundará en un refuerzo de su autoestima que indudablemente influye en la motivación y la implicación.

Las investigaciones presentadas evidencian la necesidad de analizar otros elementos que influyen en la motivación del estudiante para alcanzar sus metas, tales como: el diseño de las tareas propuestas por el profesor, el tipo de evaluación que se lleva a cabo (Butler, 2006) y la retroalimentación por parte del docente. Estos elementos son de gran trascendencia en la incorporación del nuevo Programa de Educación Física 2010, impulsado en Costa Rica, al considerar que tiene un enfoque constructivista y se dirige a implicar al estudiante en el diseño del proceso de aprendizaje.

Con lo anterior, se pretende darle un cierto grado de autonomía, la cual según los estudios previos, no se evidencian durante las lecciones de Educación Física en nuestro país y de la forma como plantean a los estudiantes las estrategias de enseñanza. Al respecto, Ariza y Ferrá (2009) manifiestan que cuando el docente planifica su intervención en el aula y concede más protagonismo al alumnado, su papel como estimulador se hace crítico, por lo cual

recomiendan que junto con la concesión de un mayor nivel de autonomía se forme al discente para asumirla adecuadamente; es decir, se le aporten distintas herramientas y estrategias para ayudarles a desarrollar un criterio para seleccionar las más adecuadas.

De ahí la gran responsabilidad, por parte del docente, de la adquisición de un profundo nivel comprensivo del aprendizaje y de lo que va a ser aprendido, mediante la investigación en el área de la Educación Física, con la finalidad de encontrar factores que impiden el alcance de estos aspectos, y que de no ser tratados podrían incentivar la deserción educativa y la no práctica de un estilo de vida saludable y activo.

Por su parte, la calidad de la clase de Educación Física puede ser analizada mediante el establecimiento de una serie de indicadores que permiten evaluar en qué medida esta satisface las necesidades e intereses de los estudiantes si se logra un enfoque integral físico educativo de la actividad del alumno y si se constata un dominio creciente por parte del profesor, de una variedad de métodos, procedimientos, medios y estilos de enseñanza, así como su capacidad para utilizarlos con eficiencia y eficacia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los estudios establecen tendencias entre los estilos de aprendizaje con los estilos de enseñanza de los docentes y concluyen que el conocimiento, por parte del profesorado sobre las tendencias del estudiantado a la hora de asumir un estilo de aprendizaje u otro, podría suponer un indicio sobre el modo de aprender del alumno y establecer estrategias de aprendizaje.

En este trabajo se estudia la relación entre los estilos de aprendizaje del docente y del estudiantado vinculado con la motivación y evaluación de la calidad de la enseñanza, de manera que se debe tomar en cuenta que la mente humana es capaz de utilizar los elementos relacionados con su estilo de aprendizaje de diferente forma según la situación en que se encuentre; aunque cada persona tiene una predisposición a relacionarse mejor con ciertas condiciones para su crecimiento y desarrollo personal.

Según Alonso et al. (2007), es así, como el estilo de aprender es un concepto también muy importante para los profesores, porque repercute en su manera de enseñar. Es frecuente que un profesor tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran a él; es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva, según su propio estilo de aprendizaje. De esta manera, la propuesta de los estilos de aprendizaje ofrece al cuerpo docente y al alumnado información significativa sobre los aprendizajes individual y grupal, con los que debe interactuar diariamente en las aulas. Al respecto, no se han encontrado evidencias de investigaciones realizadas en Costa Rica, que relacionen los estilos de aprendizaje del docente y su estilo de enseñanza en el área de la Educación Física.

Las investigaciones consultadas son enfáticas en la necesidad de intervenir en los programas de Educación Física desarrollados en los colegios para favorecer la adquisición de hábitos saludables en la práctica deportiva, y la figura del cuerpo docente resulta un factor esencial en la motivación e interés de los adolescentes hacia la práctica de la actividad física, lo que nos dirige a una serie de aspectos que es necesario investigar, los cuales se relacionan con la motivación profesional de los profesores, que a su vez, determinan su actuación profesional. En la revisión bibliográfica, solamente se encontró un estudio comparativo entre investigadores de varios países (uno de ellos de Costa Rica con una muestra de 25 a 30 estudiantes y 2 profesores), en los que se relacionan la motivación profesional con la calidad de las clases y satisfacción del alumnado.

Aunado a lo anterior, el presente estudio coadyuvaría en el esfuerzo que el Ministerio de Educación Pública ha emprendido con miras a favorecer la retención y el éxito escolar, hacia las materias técnico-profesionales, la organización masiva de eventos culturales y deportivos, y una nueva propuesta en el Programa de Estudios de Educación Física, así como servir de vía para la autoevaluación de estos procesos.

### 1.2.1. Formulación del problema de investigación

Problema	Subproblemas
<p>1. ¿Cómo es el impacto en la interacción de los niveles de desarrollo de la motivación profesional de docentes de Educación Física, con el estilo de aprendizaje, la evaluación calidad de las lecciones, el nivel de satisfacción grupal de la población estudiantil de noveno año por las clases de Educación Física de acuerdo con un enfoque personológico, en dos instituciones con modalidades educativas técnica y académica?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué nivel de desarrollo profesional presentan los profesores de acuerdo con la modalidad educativa, nivel educativo, años laborados y edad?</li> <li>2. ¿Cuál es el o los estilos de aprendizaje de los docentes de acuerdo con el baremo de interpretación general?</li> <li>3. ¿La satisfacción de la población estudiantil por las clases de EF difiere de acuerdo con las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación?</li> <li>4. ¿El estilo de aprendizaje de la población estudiantil difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa?</li> <li>5. ¿La satisfacción de de la población estudiantil hacia las lecciones de Educación Física difiere de acuerdo con género y la modalidad educativa?</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Cuáles son las percepciones y construcciones de los docentes respecto a su motivación profesional y la calidad de sus lecciones en cada modalidad educativa?</li> <li>7. ¿Cuáles son las percepciones y construcciones de la población estudiantil respecto a la satisfacción por las lecciones de E.F. en cada modalidad educativa?</li> </ol>

### ***1.2.2. Justificación del problema de investigación***

La mayoría de las corrientes pedagógicas contemporáneas abogan por un cambio conceptual de la educación que implica mover el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconceptualizar el papel del educando y considerar al docente como facilitador y mediador.

Según el Programa de Estudios de Educación Física del Ministerio de Educación Pública (2010), uno de los grandes problemas que enfrenta la educación secundaria en Costa Rica, es la deserción, de manera que apenas un tercio de quienes entran a primer grado llegan a graduarse de la secundaria. Señala que, en Costa Rica como en otros países, aquellos estudiantes que participan de actividades físicas y deportivas en su colegio, tienden a desertar mucho menos que sus compañeros que no lo hacen y además, señala que en aquellos centros educativos con una buena educación física, se presenta una menor tasa de fracaso en las materias académicas. Lo cual lleva a afirmar que una buena educación integral contribuiría a reducir el fracaso escolar y la deserción.

La presente investigación ofrece una opción de estudio en esta área, que permitiría profundizar en sus alcances, tanto en el desarrollo actual como en el futuro, además de abrir una puerta a investigaciones posteriores.

El aspecto de la motivación como el conjunto de factores internos, que junto con los estímulos externos de la situación, determinan la dirección y la intensidad de la conducta de un sujeto en un momento determinado, es un elemento que debe ser analizado en el complejo ambiente de un aula escolar. (Woolfolk, 2006) Las investigaciones han demostrado que cuando el interés profesional se expresa con iniciativa, perseverancia, elaboración personal y satisfacción, se alcanza un nivel superior de funcionamiento motivacional que garantiza la autonomía y compromiso del profesor con el mejoramiento de la calidad de su desempeño, lo cual permitiría contar con un cuerpo docente eficaz. Al respecto, Martín (2007) indica cuatro variables importantes implicadas en el descenso de la motivación



intrínseca: el salario que perciben, la competitividad entre colegas, los controles administrativos y la evaluación del profesor.

El estudio de la motivación del docente y del estudiante es fundamental para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Educación Física, y la necesidad de establecer el tipo de motivación que guía el accionar docente- discente, lo que clarifica González (2005, citada por Ariza & Pérez, 2009) quien distingue entre dos tipos de motivación: intrínseca, que está asociada a factores internos del individuo que la experimenta (gusto o interés por la tarea en sí) y la extrínseca, que está asociada a factores externos, la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como un medio para conseguir otros fines. En la línea de esta relación profesor- estudiante, Moreno, Vera y Cervelló (2009) citan la asociación que se presenta entre niveles altos de motivación intrínseca (asociada a la orientación a la tarea) y la posibilidad del estudiantado de elegir tareas en el aula de Educación Física, nuevamente surge la presencia de un docente que genera un clima motivacional, y este proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, lo anterior aunado a la formación de una conducta responsable, en contraste a una motivación extrínseca asociada a la orientación hacia el ego.

En esta línea Katz y Assor (2007) consideran que desde el rol docente se debe prestar especial atención al tratar de explicar porqué en algunos casos, cuando se le brinda al estudiante la posibilidad de elegir, no se logra una mejora en su implicación o en su motivación, y lo justifican alegando que en ocasiones, la oferta que se le presenta es demasiado amplia o compleja, o no contempla sus necesidades e intereses.

Es por ello que el diagnóstico de la motivación profesional que orienta al profesor de Educación Física en el ejercicio de su profesión es un factor importante por tener en cuenta en el estudio de la calidad de las clases de Educación Física, de igual forma la búsqueda de vías para su mejoramiento, lo

cual les permitirá enfrentar el reto profesional y la responsabilidad necesarias de todo especialista que pretenda la difícil tarea de educar.

Desde un punto de vista pragmático, las investigaciones han demostrado que un interés profesional que alcanza un nivel superior de funcionamiento motivacional, garantiza la autonomía y compromiso del docente con el mejoramiento de la calidad de su desempeño, esto se refleja en el logro de la calidad de sus lecciones y por ende, del nivel de satisfacción del estudiantado.

En el documento de Metas educativas 2021 (2010) se explica que ante la propuesta de nuevas reformas educativas, se debe hacer especial énfasis en las condiciones en que laboran los educadores, quienes deben solventar diariamente una serie de dificultades, las cuales van desde una formación inicial no homogénea hasta unas condiciones laborales y educativas determinadas, que no permiten en su gran mayoría no les permiten desarrollar todas sus potencialidades. De esta manera, se argumenta que desde las políticas de estado (no solamente la política educativa) se debe mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del cuerpo docente.

En esta línea, la presente investigación comprende el conocimiento de los estilos de aprendizaje del estudiantado y del docente, como elemento que aporta información valiosa, tanto para el docente a la hora de planificar actividades que permitan un proceso de enseñanza más efectivo, como para el propio estudiante quien podrá planificar sus estrategias y optimizar resultados.

Aunado a lo anterior y considerando tanto el punto de vista del profesor como del educando, este concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente porque ofrece una teoría rica en sugerencias y aplicaciones prácticas con grandes posibilidades de conseguir un aprendizaje más efectivo. Y es que cuanto mayor sea la información que el formador recabe del discente, mayores serán las posibilidades de acercamiento entre los tres vértices del triángulo del proceso de aprendizaje: alumno, docente y materia de estudio.

Las diferentes acepciones encontradas sobre estilos de aprendizaje coinciden en que se trata de cómo la mente procesa la información, del modo por el cual se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información o el cómo es influido por las percepciones de cada individuo, con la finalidad de lograr aprendizajes óptimos, eficaces o significativos. También se puede hablar de distintos estilos de aprendizaje, y en cada joven uno u otro serán diferentes del de sus compañeros de aula.

La comprensión y el manejo de estas teorías, especialmente por parte del docente, permitirá orientar mejor el aprendizaje de cada estudiante, partiendo de una adecuada selección de las estrategias didácticas y efectivos estilos de enseñanza. Si una de las metas educativas es lograr que el estudiante obtenga éxito escolar, se hace necesario guiarlo hacia un conocimiento mejor de sí mismo (a), de su entorno social, de sus capacidades, necesidades e intereses, en sí, de las diferentes dimensiones que le caracterizan como ser humano. (Barrantes, et al. 2006).

Los docentes deben ser capaces de utilizar diversas estrategias de enseñanza para facilitar la adquisición de conocimientos del estudiantado, con diferentes estilos de aprendizaje fomentando la flexibilidad de los educandos en su forma de aprender. De esta forma les ayudan a prepararse para el futuro, capacitándolos para adaptarse y asimilar cualquier tipo de información que se presente en su devenir temporal. Es uno de los aspectos de enseñar a aprender, destreza imprescindible para caminar en este nuevo milenio. Lo anterior redundaría en el logro de clases de mejor calidad y satisfacción por parte del estudiantado y del cuerpo docente.

Por lo tanto, esta investigación pretende brindar orientaciones que, desde la literatura más reciente (McLean, 2004; Huertas, 2005), permita a la docencia en el área de Educación Física, de diferentes niveles educativos, generar pautas de actuación en el aula que promuevan climas cálidos de trabajo, fomentando así mayor motivación por aprender en sus alumnos (Hidi, 2006).

La evaluación de la calidad de la clase de educación física, por lo regular, se ha realizado a través de metodologías cuantitativas basadas en la medición de tiempos de práctica o de actuación del profesor y los alumnos (López, 2002). Esta investigación corresponde a una modalidad aplicada, por cuanto se pretende que con los resultados obtenidos se pueda mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, desde múltiples aspectos:

La investigación aplicada se emprende para determinar los posibles usos de los resultados de la investigación básica, o para determinar nuevos métodos o formas de alcanzar objetivos específicos predeterminados. Este tipo de investigación implica la consideración de todos los conocimientos existentes y su profundización, en un intento de solucionar problemas específicos, (Manual de Frascatti, 2002, p.63).

El presente trabajo corresponde a un estudio de enfoque combinado o multimétodo, en él se utiliza el Enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo, el cual se caracteriza por la colecta y análisis de datos cuantitativos, seguidos por la colecta y análisis de datos cualitativos. Con él se pretende utilizar los resultados cualitativos para asistir en la explicación e interpretación de los hallazgos encontrados en primera instancia en el estudio cuantitativo (Creswell, 2003). Lo anterior permitirá, desde el enfoque cuantitativo, recolectar y analizar datos para responder a preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente. Se confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

El enfoque cualitativo privilegia el estudio interpretativo de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción. De esta forma, se podrá dilucidar si existen elementos que están influyendo negativa o positivamente en el desarrollo de las lecciones de educación física y en la adquisición de un aprendizaje significativo por parte de los discentes. Por el carácter y objetivo de la

materia, es fundamental en la creación de estilos de vida saludables y activos, que redundaría en ciudadanos con mejor calidad de vida. Posteriormente, y mediante el uso de técnicas cualitativas como el grupo focal y la guía de observación, se podrá profundizar aún más en el estudio.

Esta investigación se convierte en un instrumento de autoevaluación para las instituciones formadoras, las cuales en los últimos años se están viendo enfrentadas al desafío de formar profesionales de excelencia, motivados, críticos, flexibles, capaces de adaptarse a las exigencias de una sociedad en constante cambio.

Considerando lo expuesto anteriormente, se plantean los siguientes objetivos generales y específicos.

### ***1.2.3. Objetivo general y objetivos específicos***

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<p>1. Analizar el impacto durante la interacción entre los niveles de desarrollo de la motivación profesional de docentes de Educación Física, el estilo de aprendizaje, la evaluación de la calidad de las lecciones, el nivel de satisfacción grupal de la población estudiantil de noveno año por las clases de Educación Física de acuerdo con un enfoque personológico en dos instituciones con modalidades educativas técnica y académica,</p>	<p>1. Describir el nivel de desarrollo de la motivación profesional de acuerdo con un enfoque personológico de la motivación en cada modalidad educativa, por nivel educativo, años laborados y edad.</p> <p>2. Describir el o los estilos de aprendizaje de los docentes de acuerdo con el baremo de interpretación general.</p> <p>3. Establecer si el nivel de satisfacción de la población estudiantil difiere en las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico,</p>

<p>con la finalidad de generar pautas de actuación en el aula.</p>	<p>pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación.</p> <p>4. Establecer si hay diferencias en el estilo de aprendizaje de la población estudiantil, de acuerdo con el género y la modalidad educativa.</p> <p>5. Establecer si la satisfacción de la población estudiantil estudiante por las lecciones de Educación Física es diferente de acuerdo con el género y la modalidad educativa.</p>
	<p>6. Caracterizar el comportamiento de la motivación docente, la satisfacción de la población estudiantil, estilos de aprendizaje y la evaluación de la calidad de las clases en Educación Física, en cada modalidad educativa.</p>

#### ***1.2.4. Hipótesis de investigación***

1. La satisfacción de la población estudiantil por las clases de Educación Física no es igual para las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de sus estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación.
2. El estilo de aprendizaje de la población estudiantil difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa a la que accede.
3. La satisfacción de la población estudiantil respecto a la clase de Educación Física difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa a la que accede.

### 1.3. Posición paradigmática

La presente investigación se desarrolló bajo enfoque mixto, mediante el cual se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, para responder a un planteamiento del problema, o para responder a preguntas de investigación (Tashakkori & Teddlie, 2003, citados por Carvallo & López, 2010). Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, los cuales pueden involucrar la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa (Mertens, 2005).

Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recopilación de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno. Implica desde el planteamiento del problema hasta el uso combinado de la lógica inductiva y la deductiva, como lo indican Tashakkori y Teddlie (2003, citados por Salgado, 2007). Un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y el informe del estudio.

En este enfoque mixto de investigación, la relación investigador-participante es interdependiente bajo esta óptica y se reconoce la influencia de los valores del investigador. (Mertens, 2005). Al respecto, Todd, Nerlich y McKeown, (2004, citados por Salgado, 2007), citan que los enfoques mixtos parten de la base de que los procesos cuantitativo y cualitativo, estos son únicamente *posibles elecciones u opciones* para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas. Como plantean Maxwell (1992) y Henwood (2004), un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo; en ciertas ocasiones la aplicación de los métodos puede producir datos válidos y en otras inválidos. La validez no resulta ser una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atañe a los datos recolectados, los análisis efectuados, las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular (citados por Hernández, et al., 2006).

Los acelerados cambios que está sufriendo nuestra sociedad, especialmente en términos de ampliación y reposicionamiento del saber humano, tradicionalmente entendido como conocimiento, han provocado una crisis en el sistema educativo completo (Tobón, 2005). Este escenario impacta también en las instituciones de educación en todos los niveles, pues están en un proceso de transformación de sus enfoques formativos, a fin de satisfacer las demandas y desafíos que trae consigo el siglo XXI. De allí que, el presente estudio se encuentra enmarcado en la complementariedad paradigmática, llamada también por Hernández et al., (2006), enfoque mixto. Vale decir, que la complementariedad paradigmática es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Hernández et al., 2006). Permite utilizar los dos enfoques -cuantitativo y cualitativo- para responder a distintas preguntas del proceso investigativo de una determinada situación, que permiten tener un abordaje más complejo del problema de investigación.

### ***1.3.1. Posición paradigmática de la investigación***

Este apartado inicia con una presentación general de la temática en estudio y posteriormente, se establecen la posición paradigmática, y los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y heurísticos que dirigen el estudio.

#### ***La Educación Física y variables de la investigación***

Actualmente La Educación Física, considerada como asignatura del plan de estudios para la Educación Básica, representa una disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo, mediante la práctica sistemática de la actividad física. Está orientada a proporcionar al estudiante de Educación Básica en formación, una serie de elementos y factores motrices, además del interés y la necesidad del movimiento corporal que posee, con la intención específica de lograr el estímulo y desarrollo de habilidades hábitos y actitudes; que



se manifiestan en la calidad de su participación en los diferentes ámbitos de la vida familiar, social y productiva, como requerimientos de la sociedad actual los cuales son necesarios para el aprendizaje permanente.

En el ámbito general de la educación, se reconoce la importancia y los aportes de la Educación Física a los diferentes procesos educativos y su contribución al desarrollo personal y a la calidad de vida. A pesar de lo anterior, el docente se enfrenta a que muchas de las propuestas exigen espacios y materiales que la mayoría de las instituciones no tienen (Guío, 2007). El docente tiene que enfrentar estas dificultades en su clase, el espacio disponible, el tiempo y los materiales son insuficientes, lo que genera desmotivación en su labor profesional. Sumado a esto, en la mayoría de los casos los contenidos varían muy poco, la clase se limita a la enseñanza de voleibol, microfútbol, baloncesto, contenidos que se repiten año tras año, con pocos cambios en sus fundamentos. Esta situación genera posiblemente en el estudiante una creciente desmotivación, situación que se muestra con mayor amplitud en los grados superiores. Moreno et al. (2007) señalan que la pérdida de actitudes positivas hacia la clase de Educación Física, a medida que aumenta la edad, es un hecho verificable.

Estos trabajos muestran además que los contenidos que más interesan a los jóvenes son los relacionados con la condición física, los juegos y los deportes, también que son los estudiantes de primaria quienes atribuyen un valor importante a la Educación Física; lo cual confirma Barceló (2005) al expresar que los estudiantes muestran adecuados niveles de satisfacción sólo por aquella clase que tiene una clara tendencia al enfoque integral físico educativo. De igual forma, los niveles más bajos de satisfacción están en correspondencia con las clases que se aproximan a la enseñanza tradicional.

Por su parte, Sarmiento (2008) plantea que el sedentarismo en niños y jóvenes se puede generar por la falta de ejemplo de los padres, falta de espacios adecuados y de incentivo en los colegios para realizar las actividades físicas. Se deben promover los juegos, la actividad física y la práctica de los deportes.

Es importante acotar que las mesas para la formulación concertada de políticas públicas en actividad física, deporte y recreación constituyen un referente importante, ya que incluyen la participación de diversos entes de varios sectores a nivel tanto geográfico como de niveles educativos. En Costa Rica y desde el Ministerio de Educación Pública e instituciones encargadas del deporte y la recreación se ha analizado el tema de la Educación Física. En este se cuestionan aspectos como la calidad de la clase, las diferencias entre colegios oficiales y privados, la intensidad horaria, los contenidos, los recursos disponibles, la falta de docentes especializados (preescolar y primaria), motivación docente-estudiante y el bajo impacto educativo de las clases; sin embargo, se han dirigido grandes esfuerzos a fortalecer esta área académica, como medio para disminuir la deserción y exclusión estudiantil.

Todos los aspectos anteriores invitan a la reflexión, pues a pesar de la cantidad y calidad de investigaciones en el área, parece existir un distanciamiento entre la teoría y la práctica. Las clases han cambiado muy poco y son escasas las miradas sobre las prácticas educativas y la forma cómo afronta y soluciona el docente sus dificultades en el patio de clase. Es posible que algunos docentes, desde su experiencia, tengan alternativas de solución a las dificultades anteriormente expuestas. Existe la posibilidad de reconocer las experiencias que ameriten ser compartidas y aplicadas, por su naturaleza creativa e innovadora y el impacto significativo que hayan generado.

Los argumentos anteriores obligan a preguntar ¿Qué se está enseñando en la clase de Educación Física? ¿Cuáles son las mejores acciones de clase? ¿Cómo se puede mejorar la calidad de la clase? ¿Qué estrategias se están utilizando para motivar a los estudiantes y generar una valoración positiva hacia la clase? ¿Qué aspectos provocan la desmotivación o motivación en el cuerpo docente, los cuales inciden de forma directa sobre la calidad de las lecciones? ¿Cómo ayudaría el conocimiento práctico desde un concepto de estilos de aprendizaje en el que confluyen aspectos afectivos, psicológicos, cognitivos? ¿En

qué pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del docente? Todo esto conduce a orientar la mirada hacia las experiencias, tanto del docente como del estudiante, en la clase de Educación Física. En este sentido, la investigación se constituye en aporte valioso para favorecer, alimentar y cualificar las estrategias utilizadas por los docentes en las sesiones de clase, en la búsqueda de procesos educativos eficaces y de calidad.

Partiendo de lo anterior, se evidencia que la educación es una disciplina y una profesión con un objetivo principal que es holista en su naturaleza, con un compromiso humanístico, y actualmente con una gran carga tecnológica. Los fenómenos que la ocupan son multifacéticos y multidimensionales e incluyen factores humanos y no humanos, por lo cual se considera el empleo combinado de ambos enfoques: cuantitativo y cualitativo en la investigación. Además de que “cualquier multimétodo puede contribuir a controlar y corregir los sesgos propios de cada método”, (Cabrero & Richard, 2011, p.23). Ambos se pueden complementar en el proceso investigativo en educación, de forma que se vigoricen mutuamente, por lo tanto, se recurre a la complementariedad metodológica mediante un diseño de método secuencial mixto o a una complementariedad paradigmática (Hernández et al., 2006). De esta manera:

...el enfoque de métodos mixtos para la investigación social tiene el potencial de ser una metodología distinta dentro de las tradiciones de las ciencias sociales. Lo creo así porque los enfoques de métodos mixtos arrojan muchos paradigmas tradicionales y tienen o tendrán componentes metodológicos distintivos y distintas prácticas. Pero más que nada, lo creo porque un enfoque mixto distintivamente ofrece unas oportunidades potencialmente inspiradoras y catalíticas de comprometerse con las diferencias que son importantes en el mundo de hoy, buscando no tanto la convergencia y consenso, como las oportunidades de escuchar y entender respetuosamente, (Greene ,2008, p.15).

Se parte de lo apuntado por Cea (1998, citado por Francisco, 2009) quien manifiesta que es altamente cuestionable el asumir un hecho educativo, desde una posición extrema como el positivismo, o a partir del paradigma interpretativo por separado. Y sumado a la posición de Greene (2008) para quien los enfoques mixtos arrojan muchos paradigmas tradicionales y a quien Pelekais et al. (2005) y Plata (2006) responden al afirmar que al ser ambos métodos complementarios (en un enfoque mixto) y la presencia de multiplicidad de estilos, la forma de concebir los paradigmas como rígidos, contradictorios e irreconciliables propios de las propuestas investigativas desarrolladas en los siglos XIX y XX, han generado más confusión entre los investigadores que vías prácticas para abordar el proceso investigativo.

Aunado a lo anterior, Plata (2006) plantea una percepción holística del paradigma, en la cual, su concepto queda contenido en el sintagma (perspectivismo), de manera que este se fundamente con una particularidad de pensamiento y que es relativa a la forma como cada cual percibe la realidad y se ubica en torno a ella. Lo anterior plantea una propuesta interesante, en tanto no considera a los paradigmas como excluyentes e irreconciliables, sino que permite trascender los paradigmas tradicionales sin cuestionarlos o contradecirlos, sino integrándolos en el constructo del conocimiento; es decir, en palabras del propio autor. "...la complementa desde una perspectiva novedosa dando origen al sintagma gnoseológico" (Plata, 2006, p.24).

Con otra propuesta, se recupera la de Tashakkori y Teddle (2003, citados por Carvalho & López, 2010) y Mertens (2005), quienes consideran que el enfoque mixto se basa en el paradigma pragmático, o la propuesta de Gurdián (2010, p.62) en el sentido de que: "El paradigma de la complejidad de Morin permite ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y dentro de su propia complejidad", en mi opinión, es un paradigma muy adaptable al fenómeno investigativo educativo.

Ante el panorama que se ha planteado anteriormente y por la necesidad de tomar una postura paradigmática, bajo un enfoque de complementariedad paradigmática como el diseño mixto secuencial explicativo, que implica dos fases, se presentan la perspectiva cuantitativa y la perspectiva cualitativa. Ambas aportarán un conocimiento real pero desde diferente visión. De manera que desde la fase cuantitativa se obtendrán resultados estadísticos previsible y en la segunda fase se faculta una búsqueda interpretativa, que lleva a la investigadora hacia una orientación paradigmática constructivista, y que según Sedano (2007) es denominada naturalista, interpretativa, fenomenológica, inductiva. Está caracterizada por el trabajo de campo, que va acompañado de la interpretación de significados y análisis de la comunidad estudiada, en el cual se valora la familiarización de la investigadora con la cultura que trata de analizar, el grado de intercambio, la observación de las actitudes. Respecto a este aspecto, se señala que la investigadora es especialista en el área de la Educación Física y conoce las instituciones en las cuales se realizará la investigación.

**Supuestos ontológicos:** la realidad se asume como un todo complejo y dinámico, de construcción social y humana, cambiante y por consiguiente, con un carácter histórico. Desde esa óptica, no existe una única verdad, sino que existen múltiples visiones, relativas e históricas. A partir de una concepción holista de la naturaleza, bajo la creencia de que sus características determinantes son totalidades, de que el organismo se desarrolla progresivamente, es irreductible a la suma de las partes, en su lugar esas partes funcionan de manera interrelacionada

Desde un punto de vista pragmático, las investigaciones han demostrado que cuando el interés profesional se expresa con iniciativa, perseverancia, elaboración personal y satisfacción, se alcanza un nivel superior de funcionamiento motivacional que garantiza la autonomía y compromiso del profesor con el mejoramiento de la calidad de su desempeño, lo que se revierte en el logro de la calidad de sus lecciones y por ende, del nivel de satisfacción del

estudiantado. Por otro lado, el conocimiento de los estilos de aprendizaje del estudiantado y cuerpo docente, corresponde a un elemento que aporta información valiosa tanto para el docente a la hora de planificar actividades que permitan un proceso de enseñanza más efectivo y motivador, como para el estudiante, que podrá planificar sus estrategias y optimizar resultados. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que la realidad de las interacciones en las aulas de las instituciones de secundaria en estudio es multidimensional, por lo cual se examinará desde la visión de esa realidad, construida por la investigadora, a los estudiantes y docentes a cargo, utilizando la experiencia en el campo y la teoría disponible sobre la materia, bajo el entendido de que dicha realidad es construida y reconstruida por los actores sociales de manera permanente.

**Supuestos epistemológicos:** Se concibe el conocimiento como el producto de la interacción de cada ser humano con su medio, es una construcción en la que hay una fuerte relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, la cual implica una estrecha relación con el objeto investigado, esto con la finalidad de poder penetrar con mayor profundidad en su significado. El sujeto tiene una acción física y mental en ese proceso constructivo. Se trata de intentar captar el objeto de estudio, desde la propia visión de realidad sobre el tema, y profundizarla con la visión del estudiantado y cuerpo docente. La investigación privilegia el acercamiento al objeto de estudio desde ambos enfoques. Según Fraile y Vizcarra (2009), es preciso que la investigadora se sumerja en el contexto para poder dialogar con él desde sí mismo, pues ha de comprender cuáles son las necesidades que plantea la comunidad educativa, en este caso en relación con las variables anotadas anteriormente.

**Supuestos axiológicos:** En este estudio se persigue el ser efectivo, en aspectos como: llenar las necesidades, deconstruir - construir y perseguir la verdad. En todo momento, se debe tener presente la contribución que se puede hacer en un determinado contexto social, con la finalidad de que esta investigación sea de verdadera trascendencia para el contexto educativo donde se investiga y

que exista una responsabilidad en las acciones y decisiones del sujeto en la construcción del conocimiento. Se persiguen una serie de valores que van desde los pragmáticos hasta los de cooperación, participación, comprensión del otro, sobre el objeto de estudio, están presentes en la investigación. Es importante recalcar que la ética de la investigadora estará siempre en cada fase del proceso investigativo. Se parte de que los valores y tendencias de todos los involucrados son hechos explícitos y generan descubrimientos. La investigadora asume el compromiso de que sus juicios de valor no afecten o intervengan en el proceso de obtención de datos (fase cuantitativa) y que en la fase cualitativa, donde los valores y juicios de valor de los participantes y suyos propios puedan surgir, realizará un tratamiento de manera que estos no le resten fiabilidad al estudio.

**Supuestos heurísticos:** Creswell (2005) sugiere que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos dentro de una investigación permite al investigador ampliar sus resultados con la posibilidad de obtener nuevas interpretaciones del fenómeno estudiado. En esta investigación se utilizó el enfoque mixto, con la finalidad de lograr una perspectiva más precisa del fenómeno.

Se concibe el conocimiento como un proceso complejo construido por el sujeto, con ayuda de sus capacidades cognoscitivas, afectivas y en interacción con los otros. Bajo la óptica planteada por Martínez (1989, p. 115, citado por Pereira, 2010), en el sentido de que “Ahora necesitamos multiplicar los proyectos de investigación con variedad de sistemas y estrategias metodológicas, de acuerdo con las exigencias particulares y específicas de los fenómenos en estudio”, además fue conveniente el acercamiento al objeto de estudio mediante la implementación de un diseño mixto secuencial explicativo.

Se estimó la necesidad de utilizar de manera sistemática, ordenada y clara un acercamiento a la realidad que se deseaba conocer, bajo el criterio de la complementariedad metodológica. Donde se permitirá no solo la descripción de un fenómeno específico, en este caso concreto, se analizarán en forma dialéctica,

aspectos relacionados con los predictores de la motivación profesional, estilos de aprendizaje, satisfacción del estudiantado, evaluación de las clases, dentro de las dinámicas interactivas en el aula durante las lecciones de Educación Física; sino también, la posibilidad de incorporar un planteamiento fenomenológico, el cual permitirá aclarar los hechos y las comprensiones, de acuerdo con lo citado por Barrantes (2009, p.152) "... busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias, intenta ver las cosas desde el punto de vista de las personas, describiendo, comprendiendo e interpretando".

Este diseño se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes que responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de este diseño reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes.

De acuerdo con Creswell, 1998; Álvarez-Gayou, 2003; y Mertens, 2005 (citados por Hernández et al., 2006) la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que las vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

Por su parte (Salgado, 2007) considera que los grupos de enfoque, la recolección de documentos, los materiales e historias de vida y las guías de



observación se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

Por el tipo de datos que se buscan y el deseo de poder acercarse a las comprensiones de los participantes, se parte de la contextualización del proceso investigativo de las teorías explicativas desde la perspectiva cuantitativa (mediante la utilización de cuestionarios) y sustantivas bajo un enfoque fenomenológico. Con la finalidad de alcanzar la comprensión de las dinámicas interactivas en el ámbito educativo del nivel de secundaria, desde la mirada de los estudiantes y los docentes, de sus propias vivencias, su realidad interna y personal. (Villalobos, 2008-a, 2008-b). Se utilizan técnicas para recolectar la información como el grupo focal (docentes y estudiantes) quienes serán la propia unidad de análisis, el grupo que expresa y construye el conocimiento, así como una guía de observación y entrevista semiestructurada, que permitirá captar la realidad dentro de la clase, a nivel metodológico, social y escolar, bajo un enfoque integral físico educativo.

Por su parte Fraile y Vizcarra (2009) citan que bajo el paradigma constructivista y su supuesto metodológico se pueden describir e interpretar situaciones y eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, al incorporar lo dicho por las personas participantes, sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas. Esto es muy adecuado para la investigación de acuerdo con las variables que se pretenden estudiar y que fueron citadas al inicio de este apartado.

De esta manera, se concluye que la forma de pensar de los métodos mixtos es un medio de orientarse hacia la investigación social que invita activamente a participar en un diálogo acerca de formas múltiples de ver y escuchar, de darle sentido al mundo social, y los variados puntos de vista sobre lo que es importante, valorado y querido. Se puede lograr un mejor entendimiento del carácter complejo de los fenómenos sociales a través del uso de enfoques y formas de conocer múltiples.

A manera de conclusión y como lo argumenta Díaz (2010), al hacer referencia al paradigma constructivista, que de acuerdo con sus fundamentos epistemológicos se concibe como un intercambio interactivo del investigador con los participantes de la investigación. De la cual emana un resultado construido a partir de la síntesis de los saberes de ambos, lo que constituye una epistemología transaccional y subjetivista. Estas construcciones variables se interpretan y a la vez son comparadas y contrastadas ,mediante el intercambio dialéctico, cuyo propósito final es llegar a una construcción de consenso que sea más informada que todas las que le puedan haber precedido y a un conocimiento interactivo que resulta esencial, porque constituye el sustrato de la vida de cada ser humano.

## Capítulo II

### 2. Marco teórico

Durante las últimas décadas la búsqueda de la excelencia educativa ha constituido una acción emprendida cada vez, con mayor voluntad e interés, por parte del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica. Son constantes los debates en los cuales se evidencia el esfuerzo dirigido para ampliar la cobertura escolar y para atender al derecho a la educación básica, gratuita y obligatoria.

Precisamente, en el contexto de esas demandas y aspiraciones educativas, resulta pertinente plantear una investigación que permita diagnosticar el grado de satisfacción del estudiante hacia la clase de Educación Física, la motivación de los docentes y otras variables, como la evaluación de la calidad de las lecciones en Educación Física, los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, pues estos en su conjunto pueden orientar o replantear las condiciones en las cuales se desarrolla esta materia dentro de las instituciones educativas.

Lo anterior se ha sustentado en los postulados del enfoque personológico que toma al docente y al discente como un ser integral, que es impactado de manera muy directa por su contexto histórico, social y afectivo, así mismo, permite analizar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Educación Física bajo un enfoque físico integral.

Se presentan en este capítulo tomando en cuenta sus raíces en la Psicología Cognitiva y la Teoría socio-histórica de Lev Vigotsky.

#### 2.1. La Educación Física

Las nuevas demandas sociales requieren de un sistema educativo que permita el desarrollo en la población estudiantil de la capacidad de aprender a lo largo de la vida respetando la diversidad y asegurando la equidad. En consecuencia la Educación Física necesita identificarse con esta realidad, en el marco de una concepción de enseñanza- aprendizaje en la cual el educando

aprende en un proceso activo de construcción mediante la interacción entre la asimilación de la información que procede tanto de una realidad externa como de sus capacidades in natas y nociones ya adquiridas.

En este apartado se presentan las bases de una Educación Física dentro del currículum escolar, las modalidades educativas que se analizan en la presente investigación, las Políticas del Ministerio de Educación en relación con la Educación Física, la concepción de la calidad de esta asignatura y los estilos de enseñanza.

### ***2.1.1. La Educación Física dentro del currículum escolar***

Los objetivos específicos o vertebrales de la Educación Física están centrados en las capacidades de la población estudiantil, en sus posibilidades e intereses y se mantienen durante todo el ciclo lectivo o período educativo, porque se consideran fundamentales e intrínsecos a la naturaleza psico-biológica del adolescente. Se desarrollan con el joven, pues los contenidos de la Educación Física se derivan de la propia naturaleza humana, como propio de la naturaleza humana es la actividad física y el movimiento en sí.

De esta manera, la actividad física se considera como:

Cualquier movimiento corporal que dé lugar a un gasto energético (quemar calorías). En una palabra significa movimiento, caminar, correr, bailar, subir escaleras, limpiar la casa, hacer el jardín, entre otros, en todas estas actividades el cuerpo tiene actividad física que a su vez significa salud, (Dwyer, 2001,p.7).

González (1993, p. 52, citado por Sáenz-López, Castillo Viera & Conde García, 2009) define la Educación Física como "la ciencia y el arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas el del resto de sus facultades personales". Se observan dos conceptos esenciales: el carácter científico y educativo de la

materia, y el objeto de conocimiento, que hacen referencia a la motricidad como la capacidad de movimiento desde un punto de vista de acción o enfoque integral; es decir, se implican los ámbitos cognitivos y afectivo-social.

Este estudio se desarrolla bajo la premisa del impacto positivo que produce la actividad física, que se desarrolla dentro del marco educativo sobre la persona en crecimiento, y aprovechando los resultados de las investigaciones citadas que ofrecen una excelente justificación para incluir la Educación Física en el currículum educativo.

Lo anterior se justifica por la fuerte preocupación que existe ante la correlación entre la enfermedad cardíaca y la falta de actividad física; la importancia de desarrollar las habilidades para la competencia en adolescentes, de manera que adquieran las herramientas físicas, cognitivas, afectivas y sociales para mantenerse activos durante toda su vida y los efectos beneficiosos a corto, mediano y largo plazo de la actividad física. El alcance de estos objetivos es un fuerte argumento para el fortalecimiento de la Educación Física en el nivel educativo de secundaria.

La Política Educativa del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica ha variado, en busca de la apropiación de conceptos como “Educación para la salud personal y social” por parte de los educandos de manera que permita un mejor desarrollo integral del estudiante, con beneficios a largo plazo (Rodríguez & Saborío, 2002).

La Educación Física como tal, es insuficiente como remedio para atender la problemática de la poca actividad física entre los jóvenes, y los problemas derivados de esta, pero si se plantea como un mecanismo preventivo, ella debería ser un área de interés nacional, tomando en cuenta que el ambiente escolar no está ofreciendo el tiempo ni la actividad organizada suficiente para desarrollar un adecuado nivel de acondicionamiento físico entre sus jóvenes (Molina ,2002).

Actualmente, la Educación Física se imparte como una asignatura aislada en contenidos, la cual ofrece únicamente dos lecciones semanales a los

estudiantes, a pesar de los esfuerzos por dirigir su accionar hacia un trabajo interdisciplinario dentro de la vida académica de las instituciones (Programas de Estudio Educación Física. Tercer Ciclo de Educación General básica y Educación Diversificada, 2010).

Las instituciones educativas pueden estar desviando el interés de los jóvenes sobre el área de salud y bienestar, al no estructurar y atender programas de Educación Física que ofrezcan énfasis y organización para el desarrollo de la salud, relacionada con la condición física, y ligados a programas institucionales donde se trabaje de manera interdisciplinaria, incorporando la actividad física a otras asignaturas que así lo permitan (Molina, 2003).

El planteamiento de la práctica de actividad física moderada con regularidad, debería estar orientado, por medio de los programas sociales nacionales, al mejoramiento y mantenimiento de la salud desde las edades escolares. Tomando en cuenta que el movimiento, así, como los juegos activos y regulares promueven el crecimiento sano y el desarrollo los jóvenes, para aumentar así, la confianza, la autoestima y la sensación del logro (Dwyer, 2001).

En el caso anterior, las instituciones educativas se han quedado rezagadas en hacer los ajustes necesarios en la implementación de programas que favorezcan cambios positivos en la sociedad.

La actividad física debe practicarse de forma moderada y con regularidad, para que tenga los efectos positivos que se quieren. Esto implica modificaciones de conductas, y la adopción de hábitos sanos del cómo vivir, para que se tengan los tan esperados efectos positivos sobre el organismo, (Orozco & Molina, 2003).

### **Importancia del ejercicio físico en la etapa juvenil**

Los beneficios de la actividad física son señalados a diario en todos los medios de información, se indica que el ejercicio físico continuado, acompañado de una dieta equilibrada, contribuye a la regulación del peso corporal, lo cual evita la aparición de obesidad, tanto en la infancia como en la vida adulta. También

señalan la contribución que brinda para prevenir las enfermedades degenerativas como la arteriosclerosis, estrechamente relacionada con las enfermedades cardiovasculares (Orozco & Molina, 2003).

Sin embargo, es en la educación donde está la riqueza y el potencial para hacer cambios positivos de por vida en la población, al cambiar o fortalecer los hábitos de vida al escolar, sus valores sobre la salud y medio ambiente, así, como derechos y obligaciones.

La adopción de hábitos favorables hacia la actividad física regular, trae como consecuencia beneficios en las habilidades motoras y cognitivas, siendo beneficioso también para sus relaciones personales y en el grupo social que le rodea, pues aprende a integrarse y obtiene bienestar físico y psicológico. Todos los beneficios que se logran con una vida activa son especialmente significativos a partir de la pubertad (Rodríguez & Saborío ,2002).

En la medida que las instituciones educativas, por medio del currículo escolar, fortalezcan los programas de Educación Física, en esa medida estarán fortaleciendo valores que contribuyan al desarrollo integral de la persona, como lo plantea la Política Educativa Nacional. En esa medida, la actividad física obtendrá un lugar importante dentro de la vida escolar. (Política Educativa Hacia el Siglo XXI, 1994); y en la misma línea, se plantea que el logro de un desarrollo integral de la persona, conducirá a estados óptimos de funcionalidad en varias dimensiones interrelacionadas, tales como: la física, la mental, la social y la espiritual. Es así como el movimiento se constituye como un fenómeno integrador de todas las dimensiones humanas (Programas de Estudio Educación Física. Tercer Ciclo de Educación General básica y Educación Diversificada, 2010).

### **La actividad física en la institución educativa y sus beneficios**

Se toma al joven estudiante como una persona sumamente activa, pero si analizamos lo que ocurre en un día normal escolar, se podrían obtener conclusiones propias. Se toma en cuenta que un día escolar dura entre 4,5 y 6 horas, los estudiantes no son naturalmente activos durante un típico día escolar.

Desafortunadamente, muchos adultos observan a los niños y adolescentes durante el receso, observan a varios moviéndose y asumen que son muy activos.

Si los observaran y siguieran individualmente, verían que estos siguen un patrón de movimiento y descanso. Observadores se han dado cuenta que durante el juego los colegiales se toman esos espacios para conversar. Otros estudios muestran el hecho de que los estudiantes no se involucran voluntariamente en actividades de alta intensidad; es decir, cuando la frecuencia cardíaca se eleva a más del 60% de su capacidad máxima. El ritmo cardíaco se controló para determinar cuánto tiempo invertían en actividades de alta intensidad durante un período de 12 horas. Y la respuesta fue que menos del 2% del tiempo se usó en actividades de alta intensidad; mientras un 80% del tiempo se gastó en actividades de baja intensidad. Estos no reciben suficientes actividades que incluyan ejercicio físico durante sus juegos, para desarrollar un adecuado nivel de acondicionamiento físico relacionado con la salud. Además de este descubrimiento, los investigadores han encontrado también que las mujeres son menos activas que los varones, (Cop, 1999 & Talbot, 1999, citados por Orozco & Vargas, 2005).

Hoy en día, aunque las conductas y juegos de la población adolescente pareciera requerir de menos movimiento, las investigaciones no cuantifican exactamente los puntos anteriormente citados. Los investigadores sí consideran que el sedentarismo está en aumento, y que hay que buscar los mecanismos para la práctica de actividad física y la recreación, (Orozco & Vargas, 2005).

La Educación Física prepara para la vida, dentro de esta se puede observar que el movimiento nace instintivo y de la satisfacción que sienta la persona que lo experimenta. Este carácter no debe perderse cuando se presenta en forma de deporte o forma artística. Por medio de una buena educación del movimiento se logra despertar la disposición de rendir y producir en actividades tanto físicas como intelectuales, así como se alcanza la seguridad y el éxito en los esfuerzos que tienden a lograr la modelación y el control personal Pero si la persona no es



inducida en el movimiento, por medio de la Educación Física y por los programas escolares, posiblemente nunca experimente los beneficios que este puede ofrecerle.

Si el patrón de actividad física aprendido en la niñez y adolescencia continúa en la adultez, el riesgo de enfermedad debe ser reducido. Por lo tanto, es importante encontrar formas de motivar a los jóvenes para que se mantengan activos a lo largo de la vida adulta.

Algunos de los beneficios que se encuentran en la literatura especializada y que se le pueden atribuir a la Educación Física son:

- a) Es la única asignatura escolar que tiene por objeto el cuerpo, la actividad, el desarrollo físico y la salud.
- b) Ayuda a familiarizarse con actividades corporales y permite desarrollar ante ellas el interés necesario para el cuidado personal (salud), aspecto que es fundamental para llevar una vida sana en la edad adulta. Al mismo tiempo comprende la importancia de la realización de ejercicio físico como medio de prevención en el desarrollo de algunas enfermedades.
- c) Ayuda a fortalecer el respeto por su cuerpo y por el de los demás.
- d) Contribuye a fortalecer la autoestima y el respeto por sí mismos.
- e) Desarrolla la conciencia social al prepararlos en situaciones de competición para enfrentarse a victorias y derrotas, así como para la colaboración y el espíritu de compañerismo.
- f) Proporciona habilidades y conocimientos que podrán utilizarse más adelante en la vida laboral dentro del campo de los deportes, las actividades físicas, de recuperación y tiempo libre que están cada vez más en auge, (Talbot, 1999, citado por Orozco & Vargas, 2005).
- g) Es una de las pocas materias que se preocupa por el desarrollo integral de la persona, ya que desarrolla las áreas social, afectiva, psicomotora y cognitiva.

A pesar de todos los beneficios señalados anteriormente, en Costa Rica la Educación Física responde a una idea de formación general e integral, la cual debería ser obligatoria. Situación que no siempre se da, si se toma en cuenta que son muchos los centros educativos que no cuentan con el código correspondiente que permita el desempeño de un docente del área que realice esta labor. Y el menosprecio que ha existido a través de la historia por esta disciplina, de parte de las autoridades educativas, así, como de otros docentes ajenos al área y de los mismos padres y madres de familia (Molina & Camacho, 2002).

La Educación Física en Costa Rica se imparte en todas las instituciones del nivel de secundaria, a continuación se presenta una breve descripción de las características de las dos modalidades educativas, técnica y académica, que corresponden a las instituciones educativas participantes en la presente investigación.

### ***2.1.2. Modalidades educativas***

La educación obligatoria comprende hasta el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada comprende el IV Ciclo, único de la Educación Diversificada. Este último busca ofrecer a los estudiantes diversas opciones que tiendan a satisfacer sus necesidades e intereses en educación y se divide en tres grandes ramas, a saber: Educación Académica, Educación Técnica y Educación Artística, las cuales se subdividen a su vez en modalidades y estas en especialidades.

Las jornadas académicas serán de 7:00 a.m. a 11:30 a.m. y de 12:30 p.m. a 16:50 p.m. (El estudio en Costa Rica, <http://www.sanjossecostarica.org/educacion.html>)

#### ***Rama técnica***

El Colegio Técnico Profesional (C1) está ubicado en una finca localizada en los linderos de uno de los distritos de Turrialba, la cual fue entregada al Estado a cambio de la condonación de los impuestos y los intereses acumulados. Posteriormente, las diferentes Juntas Administrativas han adquirido dos (2) fincas

donde se encuentran ubicados los diferentes proyectos productivos, en las comunidades de Canadá y La Cruzada. En el año de 1995 recibe una donación de una finca de 14,94 hectáreas ubicada en la comunidad de la Selva, donde se encuentra en regeneración el Bosque Natural.

Para el año de 1992 se transforma en Colegio Técnico Profesional, donde se imparten las siguientes especialidades: Agropecuaria con énfasis en Producción Agrícola; Agropecuaria con énfasis en Producción Pecuaria; Agroindustria con énfasis en Producción Agrícola; Agroindustria con énfasis en Producción Pecuaria; Agroecología; Informática en Redes; Informática en Soporte; Secretariado Ejecutivo; Secretariado Ejecutivo para Centros de Servicio.

Esta Institución diurna tiene clara la idea de que debe formar hombres y mujeres que apliquen conocimientos teórico-prácticos, habilidades y destrezas, pero, que fundamentalmente, adquieran el compromiso de ser productivos. A partir del 2013 se iniciará con la sección nocturna, con las especialidades de informática en soporte, contabilidad y finanzas y secretariado ejecutivo, (Información facilitada por el Orientador de la institución).

La Educación Técnica Profesional es un sub-sistema del Sistema Educativo formal y se presenta como una opción para obtener formación en carreras profesionales de grado medio, según lo establece la Ley Fundamental de la Educación, vigente desde 1958. Es parte de la educación general que se imparte en los Colegios Técnicos Profesionales del país.

Se ofrece en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, en la modalidad de talleres exploratorios y en la Educación Diversificada. El estudiante en forma paralela a la formación técnica, recibe formación humanística, de manera que al terminar sus estudios de secundaria, el joven puede incorporarse al campo de trabajo y/o continuar estudios de nivel superior, con dos títulos que lo acreditan como:

- Técnico en el nivel medio en la especialidad y
- Bachiller en Enseñanza Media.

El plan de estudios para el III ciclo, además de las asignaturas del área académica, incluye dos talleres exploratorios por nivel, que le permiten al estudiante descubrir sus habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes e intereses y le facilitan el proceso de selección de una especialidad. Puede optar por el Bachillerato en undécimo año y continuar con la especialidad en duodécimo año para optar por el título de Técnico en el nivel medio. Ambas opciones exigen la permanencia del estudiante en la institución de lunes a viernes, con un promedio de ocho horas diarias, para completar las 3.200 horas de formación, de las cuales 2.624 horas son dedicadas a aspectos tecnológicos propios de la especialidad.

La Educación Técnica promueve el desarrollo social y económico del país, mediante una oferta educativa que permita a los educandos una formación integral, estructurada de tal manera que al finalizarla, les permita incorporarse al mercado laboral o continuar estudios superiores, (OEI - Sistemas Educativos Nacionales - Costa Rica, <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost09.pdf>).

### ***Rama académica***

El colegio (C2) forma parte de las instituciones educativas de Costa Rica con una modalidad en la rama académica, con lo cual, la población estudiantil concluye sus estudios en este nivel con el otorgamiento del título de Bachiller, siempre y cuando apruebe los exámenes finales de Bachillerato en cualquiera de las tres convocatorias anuales. El título obtenido lo legitima para ingresar a la educación superior. Esta comprende únicamente dos años (décimo y undécimo).

Todos estos colegios se caracterizan por contar con una estructura relativamente igual, ya que están bajo la dirección y responsabilidad de un Director y se dividen internamente en departamentos, en un número equivalente a sus especialidades.

En cuanto al plan de estudios de la Educación Diversificada Académica, este comprende las asignaturas que a continuación se detallan, a cada una de ellas le corresponde un número de lecciones establecido por semana: Español (5), Estudios Sociales (5), Educación Cívica(2), Matemática (5), Física (3), Química

(3), Biología (3), Idioma Extranjero (5) (Inglés o Francés), Artes Plásticas(1), Educación Física (2), Educación Religiosa (1), Psicología (3), Filosofía (3), Tecnología (4).

La Educación Diversificada (Post-obligatoria) puede orientarse por ramas diferentes, estas son: la Educación Académica que cuenta con una única, modalidad en Ciencias y Letras; La Rama Técnica, que comprende las modalidades siguientes: Industrial, Comercial, Agropecuaria, Sanidad y Medios de Comunicación, (OEI - Sistemas Educativos Nacionales - Costa Rica, <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost09.pdf>).

Independientemente de la modalidad educativa la asignatura de Educación Física cumple con lo estipulado por el Ministerio de Educación Pública, de esta manera y en el siguiente apartado se presentan, en forma resumida, algunos de los aspectos que se contemplan en el nuevo Programa de Educación Física para el III Ciclo y Diversificado, considerando que los participantes en este estudio corresponden a estudiantes y docentes del nivel de noveno año.

### ***2.1.3. Políticas educativas en relación con la Educación Física.***

#### ***Proyecto ética, estética y ciudadanía: Educar para la vida***

La siguiente información se ha tomado del documento titulado Programa de Educación Física. Ministerio de Educación Física. Costa Rica. 2010

*El cambio en el marco del proyecto de ética, estética y ciudadanía.*

#### *a. Educación física y ética:*

Lopategui (2001, citado en el Programa de Educación Física. Ministerio de Educación Física. Costa Rica. 2010) en su artículo “Conceptos filosóficos de la Educación Física” indica que, el desarrollo del carácter, la naturaleza del juego justo y las problemáticas de justicia, son algunos de los intereses éticos de la educación física y los deportes.

Desde la perspectiva de los valores democráticos de la sociedad costarricense es fundamental el fortalecimiento de valores como la igualdad, el derecho a la expresión, la responsabilidad. El cuerpo docente de educación física tiene además, desde la perspectiva de la ética, el reto de cambiar completamente la tendencia negativa de la obsesión de ganar sin importar los medios y el desarrollo de aquellos aspectos relacionados con el juego limpio, la honestidad, la solidaridad, el compañerismo, el respeto a lo diverso, especialmente de cara a las transformaciones sociales que colocan al estudiantado ante una gran cantidad de estímulos globalizantes y ayunos de identidad.

b. *Educación física y estética:*

Según Lopategui (2001, citado en Programas de Educación Física. Ministerio de Educación Física. Costa Rica. 2010 ), el manejo de la estética dentro de la propuesta curricular para la educación física debe ocuparse del desarrollo de la capacidad de observación, valoración y apreciación de las diferentes formas de manifestación del movimiento humano, bien por medio del deporte, o bien por medio de las danzas o bailes, por citar algunos. La vivencia de la naturaleza, de lo bello hecho movimiento y el estímulo de la creatividad del estudiantado, deben convertirse en referentes fundamentales dentro de las actividades del currículo.

c. *Educación física y ciudadanía:*

La educación física tiene un papel importante, mediante la fijación, fortalecimiento y desarrollo de valores propios desarrollados desde la actividad física hacia la identidad cultural, y la construcción del imaginario en el contexto cultural. El sentido de responsabilidad que se busca estimular es social y ambiental.

### **El objeto de estudio de la educación física**

a. *El objeto de estudio:*

Para efectos de esta propuesta programática, se considera que el objeto de estudio o conocimiento de esta asignatura debe ser el movimiento humano en sus

diversas manifestaciones y aplicaciones, considerando los aspectos que intervienen en su desarrollo a nivel cualitativo y cuantitativo.

*b. . Dimensiones del perfil de salida:*

El estudiantado que apruebe la Educación Física en el Tercer Ciclo, saldrá formado con una serie de conceptos, competencias (integración de conocimientos y vivencias que le faciliten realizar adecuadamente, determinadas acciones, aplicables en los procesos cotidianos de su vida) y valores y actitudes. Estos aspectos pueden verse en la estructura del plan de estudios para el nivel de noveno año que se contempla en el Programa de Educación Física del Ministerio de Educación Pública, 2010.

*c. Estructura del plan de estudios:*

Dentro del plan de estudios de la asignatura de Educación Física, se presenta el Programa de Educación Física para el Tercer Ciclo y la Educación Diversificada con una estructura conformada por tres ejes temáticos transversales, los cuales deberán estimularse en cada clase de cada trimestre de cada nivel.

Además, el programa se dispone en tres áreas temáticas generales que lo recorren verticalmente, progresando en cada nivel, desde lo más simple hasta lo más complejo. Las áreas temáticas son: movimiento humano; juegos y deportes y actividades dancísticas o movimiento con música

En el caso particular de instituciones educativas que incluyan en su modalidad educativa el *nivel prevocacional*, deberán guiarse por el programa oficial que se incluye en este documento, pero siempre y cuando el docente, realice los ajustes o adecuaciones necesarias, aprovechando el apoyo del MEP en capacitación y asesoría para atender a esta población.

**El enfoque curricular** de esta propuesta se basa en los tres pilares de la política educativa nacional, a saber: el humanismo, el racionalismo y el constructivismo, elementos de una sola visión curricular. Como teoría epistemológica, el constructivismo es el elemento que permite definir con mayor

claridad las formas de estimulación del aprendizaje del estudiantado, por lo que se desarrolla con mayor amplitud en este momento, complementado con algunos elementos del enfoque socio – reconstructivista.

**La estrategia pedagógica** incluye las siguientes características:

- *Activa*: promueve la actividad propositiva del estudiantado hacia la búsqueda del conocimiento. Los estudiantes y las estudiantes, entonces participan en actividades de grupo, de equipo, y con la comunidad, que les permite la construcción individual y colectiva de los conocimientos.
- *Democrática*: visualiza la vivencia social como práctica de la democracia y como forma de vida en la que se reafirman los valores éticos, morales, estéticos y ciudadanos. Esto implica que la participación del estudiantado en la toma de decisiones, en las propuestas metodológicas, en la evaluación, es importante. Igualmente importante es la mediación pedagógica y el diálogo entre el estudiantado y el profesorado.
- *Creativa*: esta característica se da en dos sentidos. Por un lado, la propuesta pedagógica tiende al desarrollo de la capacidad creadora de cada estudiante en procesos de resolución de problemas, enfrentamiento de retos, creación de alternativas; por otro lado, la propuesta tiende a que las estrategias de mediación busquen ser innovadoras, asertivas e inclusivas.
- *Integradora*: las estrategias metodológicas propician la integración de elementos de la comunidad a la vida del centro educativo.
- *Flexible*: la flexibilidad debe permitir que la obtención de los conocimientos individuales y colectivos previstos, y los contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, y actitudinales) se concrete adaptando las metodologías a la realidad del contexto socio económico y cultural del centro y del estudiante.



**La estrategia de evaluación**, que desde la perspectiva del constructivismo, propone una evaluación enfocada principalmente en el conocimiento y manejo de los procesos más que en la medición de los resultados finales.

**La estrategia metodológica: aprendizaje por proyectos**, se asume como el conjunto de actividades, técnicas y recursos debidamente organizados, que se proponen para la consecución de un propósito pedagógico, el desarrollo de unos contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y el logro de unos aprendizajes individuales y colectivos. Además del abordaje de una serie de valores, actitudes y comportamientos que se promueven en la formación del estudiantado.

**La técnica para el desarrollo de las unidades: el taller.** Las estrategias metodológicas se proponen como un conjunto de acciones y actividades por realizar, que implican el uso y aplicación de la lógica y la creatividad del planificador. Para lograr una propuesta pedagógica ordenada y coherente que promueva el aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y el aprender a convivir, pilares fundamentales de una formación integral en ética, estética y ciudadanía.

A continuación se configura la base teórica para el análisis del proceso específico de aula bajo la concepción de un enfoque integral físico educativo.

#### ***2.1.4. Concepción de la calidad en la Educación Física***

López Rodríguez y González Maura (2002, p. 1) construyen el concepto de “calidad” de la clase de Educación Física desde un enfoque Humanista e Histórico Cultural de la Educación y una concepción significativa y constructiva del aprendizaje que permite establecer el nivel de integralidad deseado de la clase de Educación Física en relación con el modelo tradicional y lo definen como un enfoque integral físico educativo: “El valor que se expresa en niveles cualitativos y cuantitativos del proceso enseñanza aprendizaje en la clase de educación física”

cuyo nivel óptimo de referencia o deseable, se concreta en los aspectos anteriormente presentados.

De esta forma, definen como un enfoque integral físico educativo, caracterizado por la construcción del propio estudiante, bajo la guía y orientación del profesor, de aprendizajes motrices transferibles de amplia utilización en situaciones variadas, a partir de una concepción significativa del aprendizaje. La acción docente, bajo estos preceptos, se caracteriza por el planteamiento de situaciones problemáticas para los estudiantes, la exploración y búsqueda, la observación, el refuerzo positivo de las acciones y la reflexión individual y colectiva.

Los modelos de la clase de Educación Física se estructuran a partir de los presupuestos pedagógicos y científico - metodológicos en que se sustenta el proceso enseñanza - aprendizaje. La construcción de paradigmas o modelos pedagógicos es siempre un “proceso abierto, inacabado, permanente, en constante diálogo con realidades“(Piola, 2000, citado por López & Rodríguez, 2002). Es decir, no existe un modelo perfecto capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, por lo cual se debe de hablar de un continuo que incluya todos los tipos de aprendizaje, con todos los diferentes modelos que expliquen cómo se debe enseñar cada uno de ellos. Con el fin de evitar caer en el antagonismo de los dos modelos de enseñanza que se basan en los enfoques conductual y cognitivo (Ureña et al. 1997, citados por Alarcón, Cárdenas, Miranda & Ureña, 2009).

Se hace necesario entonces, conceptualizar el término de modelo de enseñanza y para efectos del presente estudio, se toma lo citado por Fernández y Elórtegui (1996, citados por Alarcón, et al. 2009), para quienes los elementos que configuran un modelo didáctico son:

*1. Según la teoría docente:*

- Concepciones sobre el conocimiento del contenido.

- Concepciones sociológicas: ideología política y social, la estructura de poder en el aula, la visión de la educación o la visión de la profesión docente.
- Concepciones psicológicas: concepción de la psicología de los alumnos, papel de la motivación, posicionamiento ante las diferentes teorías de la psicología del aprendizaje.

## 2. *Práctica docente:*

- Concepciones metodológicas: uso de recursos, documentación, mecanismos de comunicación con los alumnos, organización del trabajo en el aula y en su entorno, tipo y estructura de las actividades y problemas con que se trabaja.
- Concepciones sobre la planificación de la enseñanza: objetivos, contenidos, procedimientos, secuenciación, currículum.
- Concepciones sobre la formación y perfeccionamiento: asesoramiento, investigación educativa, formación inicial.
- Concepciones sobre la evaluación.

Al respecto, López Rodríguez y González Maura (2002) coinciden con los autores anteriores, pues manifiestan imprescindible considerar las interrelaciones que se establecen entre los diferentes elementos curriculares; es decir, entre los componentes personales (docente y estudiante) en dependencia con los componentes no personales (objetivos, contenidos, métodos, medio y evaluación) y las esferas de influencia (cognoscitiva, de habilidad y de actitud), que hacen posible la generación de una amplia gama de formas y tipos de clases. Sin embargo, estos autores ejemplifican los polos de un *continuo* de dos modelos de una clase en Educación Física, los cuales servirán para realizar la interpretación de los datos posteriores de la investigación: la clase tradicional y la clase bajo un enfoque integral. Esta idea de modelo también es compartida por autores específicos de la didáctica de la Educación Física, como Fernández García (1998), p. 73, citados por Alarcón, et al., (2009), quienes definen el modelo de enseñanza

como un “conjunto de valores y creencias que influyen en el modo de pensar y en la actuación del profesorado respecto a cómo ha de ser enseñado el deporte”.

López y González (2002, p.1) presentan el siguiente cuadro para mostrar dos polos relacionados con el modelo de la calidad de la clase Educación Física:

Tabla N° 1: Modelos de la calidad de la clase Educación Física

<i>Modelo tradicional</i>	<i>Modelo integral</i>
<p><b>Objetivos:</b> carácter rector sobre los demás componentes del proceso. Se concretan solo a partir de los resultados como cambios observables en la conducta y su definición de forma operativa para evaluar el aprendizaje. Ejemplo: Realizar una carrera de resistencia de 6 a 7 minutos de trabajo continuo.</p>	<p><b>Objetivos:</b> no se convierte en el eje vertebrador de toda la secuencia de enseñanza aunque es una pieza clave. Se concreta a partir de la significación de los aprendizajes y su valor formativo (valor intrínseco). Ejemplo: Regular su carrera en función de estado de fatiga para mantenerse corriendo el mayor tiempo posible.</p>
<p>Parte inicial: procedimientos rutinarios. Atención preferente a los aspectos motrices fisiológicos. Se trata de activar el cuerpo de forma gradual para evitar lesiones y facilitar la ejecución. <i>Calentamiento.</i> <i>Contenidos:</i> Tareas cerradas. Modelo técnico.</p>	<p>Parte inicial: énfasis motivacional. Atención globalizada ab todos los aspectos del comportamiento. Se presta atención a aspectos motrices, cognitivos, afectivos y sociales. <i>Contenidos:</i> tareas abiertas significativas. Modelo integrado a partir de contextos de juego (táctica).</p>
<p><i>Métodos de enseñanza.</i> Reproductivos (Énfasis en la ejecución, eficiencia y eficacia de los movimientos).</p>	<p><i>Métodos de enseñanza.</i> Productivos. (Énfasis en la comprensión y toma de decisiones).</p>

López y González (2002, p.1)

Desde la perspectiva de la teoría del currículum, sobre la cual se desarrollará el modelo de enseñanza (Coll, 1987, Vidal, Garavé & Florencio, 1992; Cárdenas, 1999; citados por Alarcón, 2009) se manifiesta que una teoría del currículum debe responder a una serie de preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, ¿para qué enseñar? Las respuestas a estos interrogantes son los elementos que forman el currículum, que se pueden definir de la siguiente forma:

- *Objetivos:* responden a la pregunta ¿para qué enseñar? En el campo de la Educación Física, Morales y Guzmán (2000, p. 229) consideran que los objetivos comportamentales son “declaraciones de resultados concretos esperados del alumno, que están destinados a aclarar qué comportamientos mostrarán los

alumnos cuando hayan logrado el objetivo comportamental”. Deben ser definidos en términos de capacidades, atendiendo a las siguientes: intelectuales, de desarrollo motriz, de inserción social, de equilibrio personal y de relación interpersonal.

- *Contenidos*: responden a la pregunta ¿qué enseñar? Los contenidos deben estar al servicio de las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar. No tienen fin en sí mismos y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos. Son el eje sobre el cual se articula el proceso de enseñanza aprendizaje y se refieren a hechos, principios y sistemas conceptuales, procedimientos y valores, actitudes y normas. Los contenidos se abordan desde tres vertientes (conceptual, procedimental y actitudinal), procurando un desarrollo integral del alumnado. Se debe tener muy en cuenta que la utilidad de los contenidos, como medio para lograr los objetivos, no depende solo de una adecuada selección, sino también, de una organización que facilite el aprendizaje. Así, se irán concretando desde un primer nivel (bloques de contenidos), pasando por un segundo nivel de concreción curricular (proyecto de centro), hasta llegar al tercer nivel (programación de aula). Existen diversos criterios de selección de contenidos, Ramos y Del Villar (1999, citado por Sáenz-López, et al., 2009, p.9), analizan de manera detallada algunos de ellos:

- *Criterio psicocéntrico*: maduración psicológica, significatividad psicológica de los contenidos, desarrollo físico y evolutivo de los alumnos.

- *Criterio logocéntrico*: significatividad lógica (nivel inicial del alumnado), características del currículum “en espiral”, la lógica interna o estructura científica de los contenidos de nuestra área, interdisciplinariedad.

- *Criterios sociométricos*: actividades físico-deportivas típicas del entorno cultural, instalaciones y medios cercanos al centro, contexto social y económico, intereses y preparación del alumnado.

- *Temporalización*: responde a la pregunta ¿cuándo enseñar? y se trata de la distribución de los contenidos en el tiempo, atendiendo a diferentes variables. Según Saenz -López, et al. (2009), para respetar las progresiones de aprendizaje,

de manera que se respeten los tiempos necesarios para el desarrollo de las actividades, según la práctica y la edad, y así posibilitar los tiempos de aprendizaje.

- *Metodología*: responde a la pregunta ¿cómo enseñar? y dentro de este término se incluyen todos aquellos componentes que se refieren a la intervención y estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este resulte más productivo. Para ello, se partirá de dos principios o premisas básicas: adaptar los métodos de enseñanza a las características del alumnado y utilizar la metodología específica en función de cada situación; es decir, de las características de los contenidos de enseñanza.

Lo anterior es importante al relacionarlo con los cambios metodológicos que se impulsan a partir de este año en Costa Rica y que se evidencian en el Programa de Educación Física 2010, se requiere un mayor nivel de esfuerzo y responsabilidad, tanto por parte del discente como del docente. Investigadores como González y González (2008) argumentan que el profesor debe asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria de aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de competencias. Barceló (2005), asumiendo el concepto de calidad de las clases de López, y González (2002) apuntan a un enfoque de la Educación Física que logre la formación integral de los educandos, mediado por una relación docente-alumno del tipo sujeto-sujeto dentro de un buen proceso comunicativo. Y enfatizan en la necesidad de diagnosticar el grado de satisfacción y sus posibles causas, como medio para alcanzar una idea del grado de motivación de los estudiantes.

Para el área de Educación Física, Sáenz-López (1997, citado por Sáenz-López, et al. 2009, p.12) ofrece una serie de pautas orientativas, que se considera, pueden ser adaptadas al contexto del nivel de secundaria y guiar la actuación a los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Evolucionar de lo simple a lo complejo*: comenzar la sesión con actividades sencillas con poca organización, número de participantes, materiales, entre otras.

Se debe ir aumentando la complejidad progresivamente, para terminar con alguna actividad que reúna la mayoría de los aprendizajes de la sesión.

- *Aprender jugando*: las propuestas se presentarán mediante el juego, para lograr un carácter más motivante para los estudiantes, que las actividades o ejercicios analíticos.

- *Aprendizajes significativos*: partir de la propia experiencia de los alumnos y de sus ideas previas para favorecer un aprendizaje constructivo.

- *Globalidad*: no desarrollar contenidos aislados, sino interrelacionados entre sí.

- *Descubrimiento o modelos*: plantear la mayoría de actividades por descubrimiento, para desarrollar la creatividad, aunque también se puede recurrir a un modelo para facilitar el aprendizaje de ciertas técnicas, por ejemplo en algún tipo de danza.

- *Individualización*: adaptar las actividades de la sesión al nivel y características de los estudiantes para que todos alcancen los objetivos planteados.

- *Adecuación de materiales y normas*: adecuar o modificar las actividades para poder desarrollarlas con los estudiantes (por ejemplo las danzas, los bailes de salón o aeróbic), en lugar de priorizar con técnicas avanzadas a la clase.

- *Actitud de paciencia y clima favorable*: trabajar en grupo, no forzar a participar sino alentar a que el estudiante realice la actividad, para evitar sentimientos de incomodidad con contenidos que puede que no se hayan trabajado antes.

- *Informaciones breves y mucha práctica*: como en cualquier otra sesión de Educación Física, debe prevalecer la actividad física, por lo que las actividades deben ser dinámicas. La reflexión se realizará al final de la sesión.

- *Fomentar el conocimiento de resultados internos*: en función del aprendizaje para tomar decisiones y que el estudiantado aprenda a conocer mejor sus posibilidades y sus limitaciones.

- *Evaluación*: responde a las preguntas ¿qué, cómo, cuándo y para qué evaluar? Permite valorar si el alumnado ha conseguido los resultados finales que se esperaban de él. Por lo tanto, debe tener en cuenta las siguientes consideraciones: evaluación inicial, como elemento indispensable del

conocimiento previo del alumnado; evaluación formativa, para evaluar el proceso continuo de aprendizaje y la evaluación sumativa, como garantía de consecución de los objetivos, (Cárdenas, 1999, citado por Alarcón, 2009, p.116).

La consideración de la Educación Física, como asignatura eminentemente procedimental, contradice las nuevas posturas, que se dirigen a una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que abarca los tres ámbitos: motriz, cognitivo y afectivo. (Sáenz-López, 1997; Viciano, 2002, citados por Sáenz-López, et al., 2009, p.17).

Tabla Nº 2. Ámbitos y aspectos a evaluar

ÁMBITOS	ASPECTOS	INSTRUMENTOS
<b>COGNITIVO</b>	<input type="checkbox"/> Teoría sobre Educación <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Deportes <input type="checkbox"/> Higiene (Salud) <input type="checkbox"/> Hábitos <input type="checkbox"/> Creatividad	<input type="checkbox"/> Cuaderno del alumno/a <input type="checkbox"/> Pruebas teórico-prácticas <input type="checkbox"/> Exámenes <input type="checkbox"/> Cuestionarios <input type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Observación
<b>AFECTIVO</b>	<input type="checkbox"/> Motivación <input type="checkbox"/> Intereses <input type="checkbox"/> Actitudes sociales <input type="checkbox"/> Autoestima	<input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Lista de control <input type="checkbox"/> Sociograma <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Cuaderno del alumno/a
<b>MOTRIZ</b>	<input type="checkbox"/> Datos físicos <input type="checkbox"/> Habilidades Perceptivo-motrices <input type="checkbox"/> Condición física <input type="checkbox"/> Habilidades básicas <input type="checkbox"/> Habilidades Específicas	<input type="checkbox"/> Medición del cuerpo <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Pruebas motrices <input type="checkbox"/> Observación

(Sáenz-López, 1997, citado por Sáenz-López et al., 2009)

Los diferentes modelos de currículum están en función de las perspectivas teóricas y prácticas que los sustentan, y en el caso particular de la presente investigación, se ha tomado la teoría socio-histórica de Vigotsky como base para el planteamiento y posterior análisis, como se establece en el siguiente capítulo.

La Educación Física promueve, a partir de experiencias motrices, las habilidades motrices, conocimientos teóricos y técnicas y tácticas deportivas, enseñar al alumnado a aprender y desarrollar habilidades que permitan dar respuesta de manera autónoma y satisfactoria a las diferentes situaciones que se



presenten, demandan de parte del docente la utilización de diversos estilos de enseñanza. El apartado que se presenta a continuación permite dilucidar de entre la variedad de estilos de enseñanza cual se adapta mejor para la planificación didáctica de los aprendizajes.

### ***2.1.5. Estilos de enseñanza en la Educación Física***

De acuerdo con Sicilia y Delgado (2002) el estilo de enseñanza es la concreción de la intervención didáctica del profesor, la cual puede definirse en tres niveles:

- Interacción de tipo técnico. Técnica de enseñanza.
- Interacción de tipo técnico. Técnica de enseñanza
- Interacción de tipo organización-control de la actividad.
- Interacción de tipo socio-afectivo.

Aunque Sicilia y Delgado (2002) intentan dejar bien claro que los estilos no son modelos fijos, rígidos, ni excluyentes unos de otros, sino que cada profesor busca la manera más efectiva de llegar a los estudiantes y comunicarse con ellos, partiendo de contextos y circunstancias diferentes. También exponen que “*el análisis de los estilos de enseñanza ofrecen indicadores que ayudan a guiar las diferentes interacciones y decisiones de enseñanza*” (p. 28).

Por su incidencia en el planteamiento de la investigación, el tema de los Estilos de enseñanza se desarrollará con mayor profundidad tomando en cuenta la propuesta de un *Continuo de los Estilos de Enseñanza* (E.E.) en la Educación Física (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Goldberger y Howarth, 1993; Gerney y Dort, 1992; Goldberger, 1984; Greenspan, 1992; Mosston y Ashworth, 1994; Mueller y Mueller, 1992, citados por Cuéllar & Delgado, 2000). Se basan en los siete Estilos de Enseñanza, distribuidos en función del reparto de decisiones entre profesor - alumno de Mosston (1966, 1978) y que fueron clarificadas, modificadas y enriquecidas por Mosston y Ashworth (1993, citados por Cuéllar & Delgado 2000).

Para efectos del presente estudio, se tomará la propuesta de E.E. planteada por Delgado (1991, citado por Alarcón et al., 2009) que se encuentra muy extendida y utilizada, siguiendo igualmente el *continuo* pero con una mayor flexibilidad en su estudio y su aplicación en el aula lo cual permitirá comprender y estudiar la calidad de la clase de educación física, bajo un enfoque físico-educativo, propuesto en la presente investigación. En ella se respetan los E.E. difundidos por Mosston y Ashworth (1994), pero presentan algunas modificaciones, y son agrupados en función de sus principales características y objetivos. Estos son:

- E.E.Tradicionales: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.
- E.E. que fomentan la Individualización: Individualización por grupos, Enseñanza Modular, Programas Individuales y Enseñanza Programada.
- E.E.que posibilitan la participación: Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos y Microenseñanza.
- E.E.que favorecen la socialización: Estilo Socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinario, juegos de roles y simulaciones.
- E.E.que implican cognoscitivamente al alumno/a: Descubrimiento Guiado y Resolución de problemas.
- E.E.que promueven la creatividad: Estilo Creativo. Incluye la cinética corporal.

Tabla N° 3: Clasificación de los estilos de enseñanza

<b>Clasificación de los estilos de enseñanza</b>	
<b>A. Estilos reproductivos</b>	<b>B. Estilos productivos</b>
1. <u>Estilos tradicionales</u> : Mando del profesor en todas las decisiones. Alumno/a receptor <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mando directo.</li> <li>▪ Modificación de M. Directo.</li> <li>▪ Asignación de tareas.</li> </ul>	5. <u>Estilos Cognitivos</u> : Enseñanza por indagación. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descubrimiento Guiado.</li> <li>▪ Resolución de problemas.</li> </ul>
2. <u>Estilos Individuales</u> : Potencian la enseñanza individual. Tienen presente las diferencias de los alumnos/as. Atención a la diversidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas individuales.</li> <li>▪ Trabajo por grupos (Intereses,</li> </ul>	6. <u>Estilos Creativos</u> : Libertad de creación motriz, sea cual sea el contenido por desarrollar. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sinéctica.</li> </ul>

niveles). <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseñanza modulada.</li> <li>▪ Enseñanza programada.</li> </ul>	
3. <u>Estilos Participativos</u> : Propician la intervención de los alumnos/as en el proceso de E/A desempeñando en algunas ocasiones el rol del profesor. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseñanza recíproca.</li> <li>▪ Grupos reducidos.</li> <li>▪ Microenseñanza.</li> </ul>	
4. <u>Estilos Socializadores</u> : Centran el interés en el clima del aula. Respeto por los valores y normas y la idea de que la cooperación favorece el aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estilos cooperativos.</li> </ul>	

### A. Estilos reproductivos

1. Estilos tradicionales			
Estilo de enseñanza	Organización	Rol del profesor	Rol del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mando Directo</li> </ul>	Grupo/clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diseña las tareas.</li> <li>-Explica.</li> <li>-Demuestra.</li> <li>-Evalúa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha.</li> <li>Ejecuta.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asignación de tareas</li> </ul>	Grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diseño de tareas (cualitativo o cuantitativo).</li> <li>-Explica y entrega hoja de tareas.</li> <li>-Demuestra.</li> <li>-Evalúa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ejecuta.</li> <li>-Comienza y finaliza la tarea.</li> </ul>

Roles del profesor y del alumno según los estilos tradicionales

2. Estilos individualizadores			
Estilo de enseñanza	Organización	Rol del profesor	Rol del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas individuales</li> </ul>	Variaciones adaptadas a las características de los alumnos	-Todas las decisiones relacionadas con la fase de preimpacto corresponden al	-Elegir las tareas por realizar, experimentando la relación entre aspiración y realidad.

		<p>profesor: prepara los programas en función de los diferentes niveles de ejecución.</p> <p>--Explica la organización.</p> <p>-En la fase de impacto responde a las preguntas de los/as alumnos/as.</p> <p>-En la fase de postimpacto: observa y contacta con los alumnos/as</p>	-“Competencia contra uno mismo”
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo por grupos: Intereses/niveles</li> <li>▪ Enseñanza modulada</li> </ul>	Subgrupos en función de los intereses en cuanto a contenidos /niveles de ejecución.	-Competencias similares al anterior.	-Competencias similares al anterior.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseñanza programada</li> </ul>	Textos para mejorara en casa. Trabajo adicional.	-Propone los textos y trabajos al alumno/a y sigue los pasos de sus aprendizajes.	-Cumple con el trabajo sugerido por el profesor.

Roles del profesor y del alumno según los estilos individualizadores

<b>3. Estilos participativos</b>			
Estilo	Organización	Rol del profesor	Rol del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseñanza Recíproca</li> </ul>	Parejas o tríos	-El profesor en la fase de preimpacto, diseña las hojas de	-Reparto de roles: ejecutante/es observador/es. -

		tareas/observación. En la fase de impacto explica y demuestra, haciendo entrega de la hoja de tareas a los grupos.	Intercambio de roles. <i>Feedback</i> evaluativo a los compañeros.  -Inicia y concluye la tarea según las indicaciones de la hoja de tareas.
▪ Grupos reducidos	Organización en subgrupo. Cada integrante cumple una función distinta (proporcionar feedback, anotador, ejecutante).	-Similares al estilo anterior.	-Ejecutar la misión encomendada. - Proporcionar feedback, anotar resultados, observar.
▪ Microenseñanza	Subgrupos (1 profesor x nº de alumnos).	-Similares al anterior, pero en esta ocasión algunos alumnos asumen funciones de profesor pero solo en cuanto a cumplir con las tareas, no para diseñarlas.	-Algunos alumnos seleccionados asumen competencias de profesor para realizar el seguimiento de las hojas de tareas.

Reparto de responsabilidades entre profesor y alumno según los estilos participativos

Para la descripción de los estilos socializadores, no se utiliza la misma estructura que para el resto de estilos, por lo novedoso que en el ámbito de la enseñanza de la educación física tienen estos estilos.

### **Socialización:**

La implementación de estos estilos de enseñanza en el aula tiene como objetivos principales:

1. Desarrollo del espíritu de colaboración, de la asistencia mutua y de lealtad al grupo.
2. El hábito de trabajo en grupo para un bien común.
3. Desarrollo del sentido de responsabilidad individual para con el grupo.
4. Espíritu de tolerancia, respeto mutuo y sana camaradería.

## B. Estilo productivos

<b>Estilos cognitivos</b>	
<b>Descubrimiento guiado</b>	
<b>Rol del profesor</b>	Otorga la información necesaria para encauzar la actividad. A partir de la respuesta correcta del alumno/a presenta la nueva propuesta. Provoca la disonancia cognitiva en el alumno/a. Plantea la actividad como un reto.
<b>Rol del alumno</b>	El alumno/a ofrece las respuestas que considera correctas las cuales llevan consigo la evaluación.
<b>¿Cómo llevarlo a la práctica?</b>	No decir nunca la respuesta. Esperar siempre la solución del alumno. Para ello hay que considerar la dirección de la secuencia de las preguntas, el tamaño entre los pasos y las relaciones entre los pasos

Responsabilidades del profesor y los alumnos en la toma de decisiones

<b>5. Estilos cognitivos</b>	
<b>Resolución de problemas</b>	
<b>Rol del profesor</b>	Presenta la información: que admita distintas soluciones y adecuada al nivel de los alumnos. Que sea significativa para los alumnos/as. Debe suponer un reto posible de alcanzar. Refuerza lo positivo de cada actividad.  Observa y espera la consulta del alumno.
<b>Rol de los alumnos</b>	Escucha las cuestiones que plantea el profesor y solicita la aclaración de dudas. Explora, indaga y actúa. Consulta con el Profesor.
<b>Ventajas</b>	Capacidad de decisión e individualización máxima por parte del alumno/a. Implicación cognitiva y emocional. Recompensas internas.

<b>Inconvenientes</b>	Planteamiento lento. No aplicable a todas las tareas motrices. Recomendable en grupos reducidos.

(Adaptado de Viciano & Noguera, 1991)

Para clarificar lo anterior con algunas de las actividades que se pueden realizar acorde con cada estilo, se presenta la siguiente tabla:

Tabla N<sup>o</sup>.4. Estilos de enseñanza y ejemplos de tareas por realizar

<b>Estilo de enseñanza</b>	<b>Ejemplo de tarea</b>
Mando directo (modificado)	Aerobic (adaptado).
Asignación de tarea	Habilidades motrices: en parejas, pases de balón hasta medio campo, y a partir de ahí un 1x1 hasta la canasta.
Enseñanza recíproca	En grupos cada uno enseña su paso (inventado previamente) a los demás.
Descubrimiento guiado	En la iniciación deportiva, plantear situaciones en las cuales el alumnado tenga que descubrir el medio técnico-táctico más correcto a través de las preguntas del docente.
Resolución de problemas	Plantear tareas del tipo “¿de cuántas formas puedo cruzarme en un banco sueco con otro compañero?”
Libre exploración	Plantear un ambiente de aprendizaje para que el alumno realice juegos con libertad.

(Sáenz-López, et al., 2009, p.12)

## **2.2. Pedagogía y didáctica. Perspectivas en el desarrollo de la Educación Física bajo un enfoque cognitivo**

Para cumplir con la necesidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física se requiere analizarlo y valorarlo con una mirada abierta a las teorías y modelos, que le aportarán el marco y las claves con las que se podrá observar y participar en la innovación o el cambio de los

hechos educativos, las instituciones, los programas y afrontar los retos más singulares de los procesos formativos.

De esta manera, se pretenden configurar las bases teóricas que sustentan el presente estudio, partiendo de la consideración de los postulados de la Psicología Cognitiva, la Teoría socio-histórica, el enfoque constructivista y la propuesta del enfoque personológico (que incluye la concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza- aprendizaje ), todo ello para el análisis de la práctica educativa, de las actuaciones y las competencias que ha de asumir el profesional de la Educación Física y de la toma de decisiones en su conducción del saber didáctico.

### ***2.2.1. Aportes de la Pedagogía Cognitiva***

#### **2.2.1.1. Psicología cognitiva y sus implicaciones en la educación**

Para una mejor comprensión de la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky, se considera oportuno iniciar con algunos aspectos generales que la engloban.

La Psicología Cognitiva constituye un paradigma de las teorías de la psicología educativa (Woolfolk ,2006) que se centra en la comprensión de lo que se ha denominado funciones mentales superiores tales como: la percepción, el pensamiento y la memoria humana. De ella han surgido importantes conceptos, con gran valor explicativo en el área de la educación, tales como: esquemas (redes mentales para la comprensión); los niveles de procesamiento (la memoria depende del tipo de procesamiento de la información); y la memoria constructiva (los sujetos construyen el conocimiento al enfrentarse a nuevas situaciones. (Bruning et al. 2005)

Según Woolfolk (2006) la perspectiva cognoscitiva considera que el aprendizaje no es influido pasivamente por los eventos ambientales, sino que el individuo elige, practica, pone atención o por el contrario ignora y toma decisiones. Bruning et al. (2005, p. 7) presenta una serie de aspectos que evidencian la importancia de la Psicología cognitiva en la enseñanza y el aprendizaje:



- El aprendizaje es un proceso constructivo no receptivo. Es un producto de la interacción entre lo que el estudiante ya sabe, la información que recibe y lo que hacen mientras aprenden, lo que motiva el aprendizaje es la búsqueda de significado. Carretero (2009) aclara que bajo cualquier situación en la que se transmite conocimiento, este debe estar estructurado en sí mismo y con el conocimiento que tiene el alumno; de manera que se debe tomar en cuenta la capacidad cognitiva del alumnado para cada edad, lo que implica la utilización de esquemas y estructuras variadas.
- Los marcos mentales o esquemas organizan la memoria y guían el pensamiento; por lo cual se recomienda inducir al estudiante a describir lo que ya saben y como se sienten al respecto, a relacionar la nueva información con la antigua, a utilizar analogías y metáforas como herramientas para la comprensión, y a crear sus nuevas estructuras para organizar la nueva información. Al respecto Carretero (2009) establece que la organización y secuenciación de contenidos debe tener en cuenta los conocimientos previos y no estructurarlos desde el punto de vista de la disciplina.
- La práctica extendida es necesaria para desarrollar destrezas cognitivas. Los procesos automatizados en la atención, la percepción, la memoria y la resolución de problemas permiten realizar tareas cognitivas complejas suavemente, de forma rápida, sin problemas y sin prestar atención a los detalles. Así, la pericia depende de la construcción de repertorios de procesos cognitivos automatizados, en cualquier campo, desde la lectura hasta el béisbol y la apicultura. Al respecto, Carretero (2009) aclara que en aras de un aprendizaje significativo, se debe romper con la visión de que el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en partes.

- El desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación son críticos para el crecimiento cognitivo, mediante procesos de metacognición. Carretero (2009) propone la necesidad de que el docente provea al alumno de *puentes cognitivos* que le permitan pasar de un conocimiento menos elaborado e incorrecto a uno más elaborado. Esto lleva al término de *organizadores previos*, mediante los cuales el docente brinde una exposición organizada de contenidos, teniendo en cuenta los esquemas del alumno.
- La motivación y las creencias son parte integrante de la cognición. La teoría y la investigación sobre constructos como la autoeficacia, las expectativas de resultados, el aprendizaje autoregulado y las razones de éxito o fracaso (atribuciones), han demostrado que los individuos juzgan constantemente su propio rendimiento y lo relacionan con el resultado deseado. Carretero (2009) destaca la necesidad de que el docente analice el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que posee el alumno, lo cual conduce a poner énfasis en el proceso y no tanto en el producto final. A lo anterior Boggino (2004) responde con la necesidad de considerar el error como herramienta para reelaborar el conocimiento que se recibe.
- La interacción social, de acuerdo con Rogoff (1995) y Vigotsky (1979), es fundamental para el desarrollo cognitivo. Actividades sociocognitivas como por ejemplo, el aprendizaje cooperativo bien gestionado y los debates en clase, la interacción con los compañeros, dan la oportunidad de encontrar ideas y percepciones diferentes, interiorizar formas de expresión y reflexión, y es a partir de estos intercambios, durante los que se construye nuevo conocimiento, pues los conducen a niveles superiores de actividad cognitiva.
- El conocimiento, las estrategias y la pericia son contextuales. El empleo eficaz de una estrategia y la autorregulación son totalmente contextuales,

tienen que usarse en el momento y lugar adecuados, para servir de base para la comprensión del aprendizaje como tal y de su mundo social.

Carretero (2009) concluye que la transmisión de conocimiento, por parte del docente, puede ser un modo adecuado y eficaz de lograr el aprendizaje, siempre y cuando tome en cuenta los conocimientos previos del alumno. Lo anterior implica considerar que en niveles educativos anteriores a la pubertad, el alumnado requiere de mayores referentes concretos sobre las nociones que estudian, y a niveles educativos más altos, se deben utilizar estrategias docentes basadas en la enseñanza receptivo-significativa, considerando un mayor dominio del lenguaje oral y escrito por parte del alumno.

Al analizar el modelo cognoscitivo general del aprendizaje, de la memoria y de la importancia de los conocimientos en el aprendizaje, la mirada se dirige al entendimiento de la memoria, lo que conduce a un modelo cognoscitivo ampliamente aceptado: el procesamiento de información, el cual sugiere que la información se manipula en distintos sistemas de almacenamiento, lo que ha llevado a explorar la metacognición, "... lo que posiblemente implica ya una complejidad cognitiva exclusivamente humana." (Pozo, 2006, p.135). Un campo de estudio que podría brindar conocimientos sobre las diferencias individuales y del desarrollo en el aprendizaje, al considerar que las personas tienen habilidades metacognitivas, esto es la conciencia sobre su propia maquinaria cognoscitiva y sobre la forma en que esta funciona ha permitido establecer diferencias en lo bien y lo rápido que aprenden.

En relación con lo citado anteriormente, las perspectivas recientes dirigen la atención hacia otros aspectos fundamentales del aprendizaje tales como: los factores sociales, culturales e históricos. Esta idea de que los diversos tipos de representaciones pueden cumplir funciones cognitivas distintas en contextos diferentes, está siendo defendida por los partidarios de la cognición situada... pero también desde la psicología cultural... especialmente a partir de la idea de la "heterogeneidad" de las formas de pensamiento. (Pozo, 2006, p.154)

En el siguiente apartado se analizan aspectos centrales de la teoría que sustenta el constructivismo desde la visión de Vigotsky, y que permitirá comprender la base teórica que a su vez sustenta el enfoque personológico que dirigirá el análisis posterior de los datos que se obtengan en el estudio.

#### **2.2.1.2. Teoría socio-histórica de Lev Vigotsky (1896-1934)**

En la presente investigación la teoría socio-histórica se considera como uno de los modelos teóricos que más aportaciones han efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales, relacionados con el logro de los estudiantes y por lo tanto, se traduce al proceso pedagógico de la Educación Física.

Actualmente, existe un consenso sobre la necesidad de elaborar un diagnóstico de la práctica pedagógica, en la cual se incluyan, por supuesto, tanto la actividad docente, como la actividad del estudiante. Existe un acuerdo con lo estipulado por Cárdenas y Nieto (2002) respecto a que la formulación de un diagnóstico de tal magnitud debe darse en el marco de la teoría socio-histórica, que permitirá distinguir los fenómenos casuales de los causales, mediante una explicación científica de la realidad pedagógica, desde el reconocimiento del desarrollo de la realidad cambiante y sus constantes y complejas relaciones.

La psicología de Vigotsky pondera la actividad del sujeto, y este no se concreta a responder a los estímulos, sino que mediante su propia actividad los transforma. Y para lograr estas acciones, utiliza los instrumentos mediadores. De esta manera, la cultura le provee al individuo de las herramientas necesarias para que pueda modificar su entorno, si, estos signos o símbolos culturales actúan como mediadores de sus acciones.

Respecto a lo anterior, Carrera y Mazzarella (2001) citan que estos instrumentos mediadores le sirven al sujeto para entender los procesos sociales, así, creará y utilizará signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado. Las herramientas sirven como conductores de la

influencia humana en el objeto de la actividad, se hallan externamente orientadas y debe ocasionar cambios en los objetos; pero los signos no cambian nada en el objeto de una operación psicológica; por lo cual están internamente orientados.

La contribución de la obra de Vigotsky a la psicología y la educación es innegable, siendo una de sus mayores contribuciones la de desarrollar un enfoque general que incluyera plenamente a la educación en una teoría del desarrollo psicológico, de manera, que la pedagogía humana, en sus diferentes formas, es la característica definitoria de su enfoque. (Carrera & Mazzarella, 2001).

Los intereses de Vigotsky por la psicología giran alrededor y en oposición de la situación imperante en su época, en la cual la psicología clásica y de acuerdo con su visión, no brindaba una respuesta clara a los procesos de individualización y a los mecanismos psicológicos que los generan, y acentuaba la cuestión del dualismo mente-cuerpo, naturaleza-cultura y conciencia-actividad; situación que da lugar a su teoría de la génesis y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores (Lucci, 2006).

Así mismo, y en el marco de su preocupación por integrar lo cognitivo y lo afectivo, Vigotsky expresa:

Consideramos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objeto de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el objeto de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, (Vigotsky, 1968, p.44, citado por González Rey, 2002).

De acuerdo con González Rey (2002, p.168) lo anterior evidencia el papel preponderante que Vigotsky le confiere al sujeto y a su constitución psicológica, en el proceso del pensamiento y en su relación con el lenguaje. El autor enfatiza que la mediatización referida por Vigotsky no es solo semiótica, sino que, es “la mediación integral de un sujeto que piensa y que se coloca activamente frente a la

experiencia a partir de la organización del sistema complejo de sentidos que caracterizan su organización psíquica individual”.

Ante tal panorama, la psicología genética histórico-cultural se formula sobre principios básicos de la tesis de la dialéctica materialista que corresponde a:

Una visión dialéctico-compleja de la psique que integra lo individual, lo social y lo histórico no solo en la dimensión del lenguaje o de las prácticas discursivas y narrativas, sino en una nueva definición ontológica de la psique como subjetividad de base dialéctico-compleja y de naturaleza histórico-cultural (González Rey, 2002, p.158).

De acuerdo con Montealegre (1995, p.13, citada por Rodríguez, 2008) en la psicología socio-histórica se destacan tres ideas de la filosofía dialéctica-materialista, que ha tenido gran importancia en la construcción de los principios fundamentales de la psicología y en la comprensión de la ciencia humana:

- a) La esencia de la conciencia radica en que la relación con el medio externo aparece en la conciencia del hombre por medio de su reflejo ideal.
- b) La actividad humana (práctica y teórica) asume un papel determinante en la formación de la psiquis humana. Es decir, que el mundo material creado por la actividad del sujeto condiciona todo el desarrollo de la psiquis humana.
- c) La actividad del hombre y, por consiguiente, su psiquis tiene un carácter social.

Sostiene la autora que a partir de aquí, entra la historia en la ciencia psicológica, no conceptualizando el tiempo como un parámetro universal y abstracto, sino como el proceso evolutivo, según las leyes del desarrollo social del hombre. Así Vigotsky, uno de los fundadores de la psicología genética histórico-cultural y su teórico original (de cuyos aportes se han nutrido eminentes psicólogos de la antigua Unión Soviética como Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin, entre otros), planteó la tesis revolucionaria sobre el desarrollo histórico-cultural de

los procesos psíquicos en contraposición, tanto de los enfoques biologizantes sobre la psiquis, como a quienes consideran el desarrollo de la cultura como un proceso independiente de la historia real, material, de la sociedad.

Esta teoría hace referencia al carácter histórico-social de los Procesos Psicológicos Superiores, al papel que los instrumentos de mediación protagonizan en su ejecución y, en un plano metodológico, a la necesidad de un enfoque genético en psicología. De esta manera, se argumenta que a partir del análisis genético es que los procesos psicológicos del individuo únicamente se pueden comprender mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo, (Vigotsky, 1979, citado por Carrera & Mazarella, 2001).

Según Marín (2002) para Vigotsky, el contexto *social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias, pues tiene gran influencia en cómo y en lo qué se piensa. De esta manera, el contexto forma parte del proceso de desarrollo y, por lo tanto, moldea los procesos cognitivos, así se distinguen tres niveles contextuales: el nivel interactivo inmediato, formado por los sujetos con quienes el individuo interactúa en determinados momentos; el nivel estructural, constituido por las estructuras sociales (familia y escuela) y, el nivel cultural o social general, referido a la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología.

Ante este panorama, Cárdenas y Nieto (2002) estipulan que el carácter *histórico* define la esencia de la psiquis humana, en tanto el tiempo humano en la personalidad se debe entender desde dos sentidos o dimensiones: como el proceso de desarrollo de la sociedad y como el proceso ontogenético del individuo.

Lo anterior reviste gran importancia, en tanto, el tiempo humano, en este caso, del docente o del estudiante, tanto de la vida individual como social, esta última concretada en la actividad productiva del sujeto implica que nunca se podrá entender al discente o al docente, si con anterioridad, no se conocen los

procesos experienciales en determinados contextos culturales que le permiten apropiarse de determinadas herramientas, las cuales son fundamentales para su propio desarrollo.

Por lo tanto, es claro que el trabajo pedagógico en general, y el enfrentamiento de las carencias del aprendizaje en particular, no puede ser efectivo si no se conoce la historia del problema. Lo cual le concede al presente estudio un carácter personalizado, de tal manera, que se pueda acometer lo social, la cultura y lo histórico a través del proceso de interiorización.

#### *El origen de los Procesos Psicológicos Superiores*

Los Procesos Psicológicos Superiores tienen un origen social; es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. De esta manera, su análisis se da a partir de la internalización de prácticas sociales específicas.

Vigotsky discriminaba dos líneas de desarrollo que explicaban la constitución de los Procesos Psicológicos en el dominio ontogenético: la línea cultural de desarrollo y la línea natural de desarrollo. Los procesos de desarrollo naturales explicarían los Procesos Psicológicos Elementales (regulados por mecanismos biológicos y que son compartidos por otras especies superiores) por oposición a los Procesos Psicológicos Superiores, que son específicamente humanos, y por su dominio histórico-social se diferencian de aquellos procesos de evolución, al fin, biológicos.

En la distinción que pueda realizarse entonces, en el dominio ontogénético, o sea del desarrollo del individuo, la línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento, mientras que la línea cultural trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone.

#### *Los procesos de interiorización*

La constitución de los PPS requiere de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la



regulación del propio comportamiento; es decir, que en el complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social. Se producen procesos interpsicológicos; es decir, entre personas e intrapsicológicos, en relación con el interior del sujeto, (Carrera & Mazzarella, 2001).

De lo anterior, se desprende que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran al margen de la interacción con otras personas, en distintos contextos y mediada por el lenguaje.

Vigotsky creía que la interacción social, las herramientas y la actividad cultural modelan el desarrollo y el aprendizaje individual. (Woolfolk, 2006), o la insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia, de tal manera que mediante esta perspectiva logra unificar el comportamiento y la mente, (Schunk, 1997).

La asociación que realiza Vigotsky entre pensamiento, afecto e intención, implica un papel preponderante para el desarrollo de la categoría sujeto en la psicología y profundas repercusiones para el desarrollo de la institución educativa y así lo expresa:

El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva que implica la respuesta al último...análisis del pensamiento. Una comprensión verdadera y completa del pensamiento es posible solo cuando comprendemos la base afectiva volitiva, (Vigotsky, 1967, p.191).

Para Vigotsky la expresión del sujeto en su mundo cultural se expresa en el desarrollo de la subjetividad, la cual no se presenta como una esencia inmutable sino que es el propio resultado del conjunto de actividades desarrolladas por el sujeto, dentro de la gran variedad de sistemas de relación en los cuales se integra

simultáneamente en su vida social. Lo anterior da como resultado un producto histórico, donde “los social adquiere su dimensión histórica precisamente en la configuración de la subjetividad”,

(<http://www.ideasapiens.com/autores7Vigotsky/presenciay%20continuidad%20supensamiento.%20Vigotsky.htm>).

Al respecto Carrera y Mazarella (2001) manifiestan que esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son posteriormente internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autoregulación.

#### *Implicaciones educativas.*

Según Sanz y Rodríguez (2000) el aprendizaje, bajo este enfoque histórico cultural, se concibe como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto en condiciones de interacción social, en un medio socio-histórico concreto. En este proceso se produce y reproduce el conocimiento, y es un proceso dentro del cual el aprendizaje no se puede separar del desarrollo, constituyéndose en una unidad dialéctica.

Es decir, que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo, de manera tal, que la trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro, por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos. Partiendo de lo expuesto, en el sentido de que el aprendizaje impulsa el desarrollo; se puede deducir, que la escuela es el agente encargado y tiene un papel protagónico en la promoción del desarrollo psicológico del individuo, (Carrera & Mazarella, 2001).

Para Sanz y Rodríguez (2000) algunas implicaciones educativas del enfoque socio- cultural e histórico, son las siguientes:

1. El objetivo fundamental del proceso educativo es el de suscitar el desarrollo integral del ser humano, proveyéndole del instrumental necesario para interactuar con su medio social y, transformarlo. Los objetivos educacionales

deben formularse a partir de las acciones que debe desarrollar el estudiante, en el marco de las materias específicas y de las funciones que éstas desempeñan en el perfil del egresado de un nivel de enseñanza determinada.

2. El contenido es elegido de manera que se garantice la formación de los conocimientos y características de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes tipos de actividad y bajo un enfoque sistémico que revele las condiciones de su origen y desarrollo.
3. El método se fundamenta por laceración y desarrollo de la zona de desarrollo próximo, en un contexto de interactividad entre docente-discente. Al respecto Rodríguez (2002) manifiesta que los medios, los métodos y las formas de organizar el proceso, se dirigen a hacer que el estudiante reconstruya para sí mismo, que participe en la reelaboración, lo que supone por lo tanto, una actividad constante, un papel activo y, supone una movilización de todos los procesos afectivos, volitivos y cognitivos en función de la actividad de aprendizaje.
4. La relación docente-discente es horizontal, donde el rol del estudiante es de sujeto-objeto del proceso de enseñanza- aprendizaje. Así Rodríguez (2002) considera que se pueden determinar dos momentos en el rol del docente: en un primer momento como experto que guía, mediatiza y promueve constantes “zonas de desarrollo próximo”, es directivo al crear el andamiaje por donde transitan los estudiantes, y sin el cual no pueden acceder a niveles superiores. Estas ZDP son definidas por Vigotsky de la siguiente manera:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, (Vigotsky, 1979, p.133).

Un segundo momento, en el cual el avance del estudiante determina la reducción de su participación y de acuerdo con el desarrollo de este, puede llegar a elaborar cuestionamientos, formulaciones y reflexiones acerca de distintos problemas. De manera que, el docente elabora los andamiajes necesarios, que a la larga pueden crecer o decrecer de acuerdo con el desarrollo mostrado por sus estudiantes.

Por su parte, Carrera y Mazzarella (2001) señalan que esta intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo, promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados.

Es por ello que la escuela, en cuanto a creación cultural de las sociedades instruidas, desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de la sociedad.

Considerando la nueva propuesta del Ministerio de Educación Pública (MEP) en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física, es que se ha optado por la teoría socio-histórica como sustento de la presente investigación en sus variables fundamentales: motivación docente desde un enfoque personológico, la satisfacción del estudiante por las lecciones a partir de un enfoque desarrollador de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de un enfoque físico educativo integral; este último también será la base para analizar la calidad de las lecciones del docente en el área de la Educación Física.

El MEP ha incluido el programa de Ética, Estética y Ciudadanía con la intención de que la educación trascienda lo meramente académico y que le permita al estudiante construir su propia identidad, es consciente de las demandas y las transformaciones asociadas a la cultura del país y que las exigencias del desarrollo plantean nuevas estrategias para ser desarrolladas en un proceso de enseñanza aprendizaje. La Política Educativa de Costa Rica se nutre de tres visiones filosóficas: la humanista, la racionalista y la constructivista, ésta última parte desde la situación cognositiva de cada discente, de su individualidad, sus

intereses e idiosincrasia y visualiza la educación como un proceso de socialización del sujeto; establece además que “En la perspectiva del constructivismo social, el desarrollo del pensamiento, la conciencia están condicionados por el contexto socio-histórico y cultural en que se desenvuelve el sujeto”,(Programa de Educación Física, III y IV Ciclos. MEP. 2010, p. 21).

A partir de lo anterior y en términos generales, al relacionar esta teoría socio-histórica, desde el planteamiento del enfoque personológico (que sustenta, como se mencionó anteriormente el estudio de la motivación del docente y la satisfacción del estudiante); destaca el hecho de que los comportamientos del profesor y del estudiante, así como sus pensamientos, emociones, necesidades, actitudes, entre otros, no se pueden considerar desligados de la situación específica en la que se lleva a cabo y, por lo tanto, del significado que aquéllos otorgan a ese contexto y a sus propias actuaciones. Lo anterior, conduce a la necesidad de que la investigación, en el ámbito del desarrollo profesional y en la docencia en particular, deba realizarse desde la propia práctica profesional. (Schön, 1998, citado por Pradas, 2010)

De ahí se desprende en primera instancia, que el proceso investigativo sobre la motivación docente debe centrarse en el estudio de los profesores impartiendo clases reales; es decir, en contextos reales.

Prada (2010) suma otro elemento y sostiene que será necesario conocer y evaluar la acción de los otros actores implicados en la situación educativa, en la cual interviene el profesor; es decir, los alumnos. No se debe limitar el estudio a la actuación o motivación del profesor, sino que también se deben estudiar las actuaciones del estudiantado y, aún más relevante, las interrelaciones que se establecen entre la acción de uno sobre el otro, fundamento apoyado profundamente por la teoría de desarrollo humano socio-histórica de Vigotsky (1992), acompañado del modelo pedagógico constructivista del autor (1992).

A partir del enfoque personológico, se ha asumido, por autores como González Rey (1982), González, V.(2008), la existencia de un nivel funcional

superior de la motivación profesional como formación motivacional compleja de la personalidad, que a su vez, permite distinguir entre formaciones motivacionales que se distinguen en el orden de los contenidos (predominio de motivos intrínsecos y extrínsecos) a la actividad profesional y el orden funcional, por la existencia o no como tendencia orientadora de la personalidad. Lo anterior, permite, entonces, determinar la existencia de diferentes niveles de integración de la motivación profesional.

Finalmente, se ha planteado que, desde una perspectiva socio-histórica del desarrollo humano, se puede concebir la “competencia profesional” como una expresión del desarrollo de la personalidad definida como:

Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente, (González, 2008, p.179).

Por su parte, Moreno (2004) plantea un enfoque personológico de la motivación y un enfoque desarrollador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirve como criterio para la integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, de una forma más integradora o generalizadora, con las cuales establecer las relaciones entre el funcionamiento y el desarrollo motivacional. Ellas permitirán realizar los análisis fundamentales requeridos en el presente estudio.

Bajo una epistemología constructivista, la consideración de las condiciones que imponen las diferencias socio-culturales e históricas y su incidencia en el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje, abre otros interrogantes en torno a cómo plantear la práctica pedagógica.

### 2.2.1.3. El constructivismo

Desde hace muchos años se habla del constructivismo en el ámbito educativo, cada vez con mayor frecuencia, como alternativa ante los graves problemas que la educación enfrenta permanentemente. Al considerar que estos se derivan del hecho que siempre va a la rémora de los cambios sociales, y de sus enormes dificultades para adaptarse a las rápidas transformaciones sociales.

Este contexto dirige su interés hacia las perspectivas constructivistas del aprendizaje, que según Woolfolk (2006) están fundamentadas en las investigaciones de Piaget, Vigotsky, los psicólogos de la Gestalt Bartlett y Bruner, y qué es una teoría epistemológica (Deval, 2001) que se fundamenta en la idea según la cual el individuo, en tanto ser cognoscente, social y afectivo es un producto del ambiente y de la construcción propia (Carretero, 2009).

Se hace necesario aclarar que no existe una sola teoría constructivista del aprendizaje, pues la mayoría de las teorías en las ciencias cognoscitivas incluyen algún tipo de constructivismo (Palincsar, 1998, citado por Woolfolk , 2006). Así se pueden citar perspectivas constructivistas psicológicas o de la primera ola (Piaget) y la social o de la segunda ola (Vigotsky).

Por su parte, Moshman (1982 citado por Bruning et al. 2005) ha distinguido entre tres tipos de constructivismo, que aunque diferentes en algunos aspectos, pueden ser útiles para comprender las distintas maneras como los individuos construyen el conocimiento: el autor hace la distinción desde el *constructivismo exógeno*, en el cual las estructuras mentales reflejan la organización del mundo exterior al individuo mediante la reconstrucción de estructuras, tales como las relaciones causa-efecto, información presentada y patrones de conducta observados en la realidad externa. Una segunda perspectiva acerca de un constructivismo endógeno, esta indica que la creación de estructuras cognitivas no se produce a partir de la información del entorno, sino de estructuras previas secuenciales y predecibles, de manera que el conocimiento existe a nivel más abstracto, un ejemplo de este tipo son los estadios del desarrollo cognitivo de

Piaget, los cuales implican que los procesos mentales cambian de forma radical, aunque lenta, desde el nacimiento hasta la madurez. (Woolfolk, 2006).

Finalmente, una perspectiva constructivista dialéctica que “sitúa la fuente de conocimiento en las interacciones entre los aprendices y su entorno”, (Bruning et al., 2005, p.231); de manera tal que el pensamiento y la experiencia están unidos al contexto en el que se desarrollan. Esta última brinda una perspectiva más genérica, y es muy importante en la Psicología Cognitiva, al ser uno de sus referentes el psicólogo ruso Lev Vigotsky.

Para Vigotsky si el aprendiz participa en una amplia gama de actividades con los demás, logra adquirir o internaliza los resultados generados por ese trabajo en conjunto. Esta teoría del aprendizaje logra tomar en cuenta lo psicológico y lo social, (Woolfolk, 2006; Carretero, 2009). El concepto de andamiaje instruccional está ligado a la teoría de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo, de manera que “el docente proporciona al estudiante ayuda selectiva, plantea preguntas, dirige la atención o da pistas sobre posibles estrategias, con el fin de que puedan hacer cosas que antes no podían hacer por sí solos” (Bruning et al., 2005, p.233).

Desde la misma línea de un constructivismo dialéctico Rogoff (1995) considera el desarrollo cognitivo como un proceso que surge de las interacciones entre niños y adultos, que ella llama “aprendices de pensamiento” y pueden construir puentes entre lo que saben y lo que no saben, de manera que los adultos apoyan los esfuerzos que realizan los niños para adquirir esos nuevos conocimientos. Por ello “la escuela es un recurso importante en tanto ofrece oportunidades estructuradas de participación guiada por adultos, especialmente para adquirir herramientas más formales del lenguaje y el pensamiento” ((Bruning et al.: 2005:235).

A partir de lo anotado anteriormente, y ante una serie de coincidencias entre las diferentes perspectivas constructivistas, se pueden hacer algunas recomendaciones al cuerpo docente: que inserten el aprendizaje en ambientes



complejos, realistas y pertinentes; ofrezcan elementos para la negociación social y la responsabilidad compartida, como parte del aprendizaje; brinden múltiples perspectivas y utilicen múltiples representaciones de contenido; fomenten la conciencia personal y la idea de que los conocimientos se construyen; y motiven la propiedad del aprendizaje. (Driscoll, 2000; Marshall, 1992, citados por Woolfolk 2006).

Dentro el marco anterior, Feldman (2004, citado por Clelia (2008, p.5) considera como elemento fundamental la acción del profesor, bajo una visión que se aleja sustancialmente de una visión instrumental, para posicionarse en la asunción que “son seres humanos quienes mediatizan y construyen la realidad sobre la base de las teorías de que disponen, creando interpretaciones significativas de acuerdo con las cuales actuarán.

### ***2.2.2. Perspectivas en la puesta en práctica de la Educación Física***

#### **2.2.2.1. Concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Para efectos del presente estudio, y como base teórica para el análisis de la satisfacción del estudiantado por las lecciones de educación física se toma en cuenta la propuesta de Moreno (2004, p.10) que “conduce a la integración de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional a partir de relaciones interdisciplinarias, donde lo pedagógico jerarquiza las conexiones pertinentes, es decir, es una propuesta que explica la estimulación motivacional desde la óptica del objeto pedagógico”.

La autora explica que el término de estimulación motivacional en el objeto de la ciencias pedagógicas, responde a la necesidad de no separar lo cognitivo de lo afectivo, de hacer explícito el lugar de la educación, formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el cual pretende ser integral y desarrollador.

Esta concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone sirve de marco teórico referencial a la planificación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas y didácticas dirigidas a potenciar la formación y el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de sus funciones lógico-gnoseológica y metodológica.

En su integración se establecen dos criterios básicos:

1. El enfoque personológico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

*El enfoque personológico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

En el proceso de perfeccionamiento de los sistemas educacionales, tanto desde el punto de vista curricular como desde su concepción metodológica, se tiene cada vez más presente la naturaleza individual del aprendizaje de los estudiantes, entendiéndose este, de modo global, como un proceso de construcción personal. Ello encuentra sustento en el enfoque personológico que reside, justamente, en la aplicación de la estructura y el funcionamiento de la personalidad, para explicar cualquier fenómeno relacionado con el ser humano (Bermúdez Serguera, R. & Rodríguez Rebutillo, M., 1996, citados por Castellanos Simons et. al, 2002). En el caso de los sistemas educativos, dentro de los cuales se incluyen, por supuesto, los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan profesores y estudiantes, respectivamente.

Este enfoque se sustenta en la concepción dialéctico-materialista del determinismo, según la cual, las causas externas actúan a través de las condiciones internas (Castellanos Simons et. al, 2002). Lo anterior, permite establecer la necesidad de asumir un enfoque personológico para estudiar cualquier proceso relacionado con la actuación humana, que se justifica en el papel mediador de su personalidad ante los influjos externos que impulsarán su desarrollo. Tal y como se manifiesta en los Programas de Estudio Educación Física (2010, p.23): “Se estimula en los estudiantes el desarrollo de su

personalidad considerando el aprender a ser, aprender - aprender, aprender a hacer y aprender a convivir”.

El enfoque personológico se presenta como una perspectiva más integradora y generalizadora, con la cual generan relaciones entre el funcionamiento y el desarrollo motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite comprender que en ella se establecen el funcionamiento psicológico de la personalidad, a través de la estructuración sistemática de relaciones funcionales entre indicadores cognitivo-afectivos, que determinan y expresan el potencial regulador y auto regulador de la motivación en la unidad de los planos interno y externo de la actuación. Esta perspectiva se fundamenta en las relaciones entre motivación y personalidad (Moreno, 2004).

Para Fragoso y Hernández (2009) el análisis de la motivación desde un enfoque personológico, requiere tener en cuenta lo motivacional afectivo y lo cognitivo instrumental, en unidad dialéctica. Tanto desde el punto de vista del contenido, como del funcionamiento de la estructura motivacional, que orienta la regulación y autorregulación de la persona; aquí radica la importancia de todo estudio psicológico, centrado en la persona en general, o en un aspecto de ella en particular.

Por lo tanto, Brito, 1989, Brito y Pérez, 1992; González Maura, 1989; 1994; González, 1997; González & Mitjans, 1999; Bermúdez & Rodríguez, 1996,1999, 2000; González Serra, 2003(citados por Moreno 2004) establecen la constitución o configuración psicológica de la personalidad con base en tres aspectos.

1.- Aspectos funcionales: “... indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad.” (González & Mitjans, 1999)

2.- Aspectos estructurales: “Es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otra forma del sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel de unidad entre afecto y cognición” (González & Mitjans, 1999, p.22, citados por Moreno, 2003).

3.- Configuraciones psicológicas individualizadas (González & Mitjans, 1999; González Rey, 1997, citados por Moreno, 2003): Constituyen alternativas diversas de expresión de las leyes generales de la personalidad que devienen de la integración, en la historia individual del sujeto, de los aspectos estructurales y funcionales.

Según Moreno (2004), estas configuraciones son complejas, pluridimensionales, irregulares, contradictorias en tanto expresan la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social del sujeto. Integran diferentes estados dinámicos de la personalidad en el curso del desarrollo individual.

*El enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Este enfoque concede especial atención a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en su integralidad, en función de lograr un mayor nivel de reflexión, participación, autodeterminación y autoregulación de los estudiantes en la orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje. Una serie de aspectos, aunados a la importancia que se le concede a la motivación en el aprendizaje; tales como la actividad de estudio o actividad docente, han dado sustento a esta concepción en los siguientes elementos:

- Enfoque dialéctico y humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo foco se dirige al desarrollo integral de la personalidad, de manera que, se presenta la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, y de lo instructivo y lo educativo.
- Función de las condiciones, los diversos tipos de mediadores y de la interacción a través de la organización y conducción de la actividad y la comunicación en la formación, expresión y desarrollo psíquico, que concreta la ley de la doble formación planteada por Vigotsky.
- Carácter activo, consciente, orientado a objetivos, tareas, y con la utilización de diferentes instrumentos de los estudiantes.

- Las numerosas potencialidades de aplicación conceptual de las situaciones sociales de desarrollo, períodos sensitivos del desarrollo y zona del desarrollo próximo al campo de acción pedagógica, (Moreno, 2004).

De esta manera, se puede definir la integración de ambos criterios; es decir, la estimulación motivacional de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, al que le es consustancial lo personológico, de la siguiente forma:

Proceso sistémico de formación y potenciación del ejercicio de las funciones reguladoras y autoreguladoras de la motivación, dirigido al desarrollo de niveles superiores de autodeterminación en los estudiantes a través de la organización del sistema de aprendizaje, mediante las condiciones, componentes y fines de la enseñanza escolar, (Moreno, 2004, p.17).

Esta concepción se sustenta en el principio de que la enseñanza conduce al desarrollo a través del aprendizaje activo y autoregulado, donde la propia actividad independiente y autodeterminada permite que se realicen las funciones reguladoras y autoreguladoras de la motivación. En este sentido, la estimulación motivacional debe ser oportuna y adecuada en relación con el momento del desarrollo en el cual se propicia, de acuerdo con la edad, las tareas y los logros del desarrollo.

*Concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

La integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional se estructura a través de una concepción pedagógica, que a su vez los sintetiza a nivel teórico –conceptual, a partir de un sistema de categorías, postulados y principios:

*A. Sistema categorial:*

- a. Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La motivación se comporta de manera diferenciada en el estudiantado, por su diversidad de contenidos y funciones psicológicas que se configuran

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de aquí, se conforman tres de sus componentes:

- Contenido motivacional que permite operacionalizar y definir indicadores: tipo de contenido; amplitud del contenido y posición jerárquica del contenido.
- Orientación autoreflexiva y de expectativas: que permite operacionalizar y definir indicadores: autorreferentes de desempeño, patrón atribucional de éxitos y fracasos, implicación en el planteamiento y logro de expectativas, metas y objetivos.
- Estado afectivo: que permite operacionalizar y definir indicadores: polaridad del vínculo afectivo; vivencia de sentido y nivel de satisfacción.

Estos indicadores tienen diferentes formas de expresión e integración en el proceso configurador motivacional de la personalidad del estudiante, que los hacen portadores de determinados rasgos motivacionales que implican diferentes niveles o grados de integración y efectividad, susceptibles de ser estudiados a través de la investigación empírica y el diagnóstico pedagógico.

López y González (2001, p.5) concuerdan en que el sujeto, en su búsqueda por el logro de propósitos o metas, va dando respuesta y satisfaciendo sus necesidades y motivos. En un proceso de interacción con el medio en el cual se desarrolla, la relación entre motivación y satisfacción se expresa en las vivencias afectivas, las cuales se instituyen en la expresión de cómo los objetos, fenómenos, hechos y situaciones de la realidad se relacionan con la satisfacción y la insatisfacción de la esfera motivacional.

De esta manera, los autores definen la satisfacción e insatisfacción como: “un estado psicológico que se expresa como resultado de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo, en la medida en que el objeto de la actividad, da respuesta a sus necesidades y se corresponde con sus motivos e intereses.”

Se debe aclarar que si bien una vivencia afectiva se puede vincular con el polo positivo, como por ejemplo cuando en la clase de Educación Física se siente

alegría por el logro de una determinada destreza o el gane de un partido; también se puede vivenciar una situación que lleve al estudiante al polo negativo, por ejemplo, por los sentimientos de frustración ante la derrota. Se puede presentar también, una vivencia ambivalente, que surge de la complejidad del ser humano o sea puede responder a más de un motivo, por ejemplo, el sentimiento de satisfacción por lograr una buena nota, aunque no le guste la materia.

b. Estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estimulación motivacional debe dirigir al estudiante a asimilar la experiencia externa a través de operaciones intelectuales y vivencias que le permitan traducir sus códigos y darle un valor subjetivo; así, debe ser oportuna y adecuada en el momento del desarrollo en que propicia de acuerdo a la edad, a las tareas y los logros del desarrollo. Lo anterior, implica la estimulación del aprendizaje y el desarrollo integral de la personalidad, tomando en cuenta lo dialéctico de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

B. *Los postulados* explican las relaciones entre categorías:

a. Caracterización de los niveles funcionales y las tendencias del desarrollo motivacional. Para esto se requiere de indicadores funcionales que permitan: seleccionar y elaborar métodos, técnicas e instrumentos de indagación empírica y pedagógica; interpretar cuantitativamente y cualitativamente las expresiones verbales y comportamentales; revelar la unidad de lo consciente y lo inconsciente en la motivación; revelar los niveles motivacionales actuales y potenciales del estudiante, revelar niveles de integración y tendencias de desarrollo, entre otras.

El condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo y la estimulación motivacional: La autora plantea, desde el enfoque socio-histórico, una serie factores o condiciones que pueden influir directamente en el desarrollo y por ende, en la estimulación motivacional:

a) Factores y condiciones relacionados con el ambiente social.

b) Factores y condiciones relacionados con las condiciones socioeconómicas en las cuales crecen y se educan los estudiantes.

- c) Factores y condiciones relacionados con el tipo de instituciones y proceso de enseñanza-aprendizaje en que se ven inmersos los estudiantes.
- d) Factores y condiciones relacionados con el cuerpo docente.
- e) Factores y condiciones relacionados con el grupo escolar.
- f) Factores y condiciones relacionados con las tareas y acciones docentes.

Es muy importante acotar que no se debe separar el desarrollo intelectual del desarrollo afectivo, pues su integración permite estimular y activar los mecanismos funcionales y del desarrollo de la motivación, que vienen a ser recursos personológicos del estudiante y le permiten implicarse en forma volitiva, afectiva y estratégica en las acciones y tareas propuestas. Se corresponden, por lo tanto, en la reflexión e implicación personal a partir de su propio esfuerzo y la capacidad de plantearse metas, elegir, superar obstáculos, resolver conflictos y obtener resultados.

- b. El carácter multidireccional del desarrollo y la estimulación motivacional: se requiere de formas de estimulación dirigidas a activar los mecanismos funcionales y de desarrollo de la motivación, los cuales constituyen recursos personológicos del estudiante y garantizan el nivel de implicación volitiva, afectiva y estratégica de las acciones y tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional: se explica cómo cada uno de los componentes del acto didáctico, tienen potencialidades para el logro de la estimulación motivacional (por la importancia para la presente investigación, se desarrollará más adelante).
- d. Los principios sintetizan determinadas condiciones para la estimulación motivacional: información, modelación, retroalimentación y optimización.

*Perspectiva didáctica de la estimulación motivacional*

Este postulado explica las relaciones de cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo, desde sus potencialidades, pueden contribuir a la estimulación motivacional. Se refiere a : el estudiante, el grupo de



estudiantes, los docentes, el problema de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, el contenido, los métodos y medios, la evaluación y, las formas de organización de enseñanza-aprendizaje.

Desde *el estudiante*, se determina que no existen estudiantes desmotivados, sino con diferentes niveles de integración y efectividad de su motivación para realizar las tareas y acciones del proceso de enseñanza aprendizaje y de determinadas potencialidades de estimulación motivacional.

Desde *el grupo de estudiantes*, la estimulación motivacional se organiza a través de formas de trabajo cooperativo que potencien: climas favorecedores del interés, el esfuerzo y el compromiso por aprender; dinámica grupal a través de vínculos y roles de sus miembros; patrones motivacionales centrados en la comunicación, las relaciones interpersonales y el esfuerzo colectivo; estructuración de las tareas y trabajos de acuerdo a las expectativas, metas, objetivos y valores.

Desde *el cuerpo docente*, la estimulación motivacional debe centrarse en facilitar las ayudas necesarias para que sus estudiantes aprendan a motivarse, que encuentren sentido a la actividad y la comunicación, y que estas les permitan generar y potenciar mecanismos de regulación y autoregulación motivacional, al lado de las condiciones sociales y pedagógicas dentro de las cuales se desenvuelven.

Desde *el problema* de enseñanza-aprendizaje este se reconoce como una contradicción del proceso, como punto de partida de su diseño, ejecución y como condición necesaria para el trabajo del profesor con la zona de desarrollo próximo.

Desde *los objetivos*, la estimulación motivacional consiste en orientarlos hacia la elaboración de objetivos de aprendizaje y desarrollo. Deben cumplir con los requisitos de: formulación clara, significatividad y accesibilidad al logro.

Desde *el contenido*, la estimulación motivacional viene orientada a dar la posibilidad a los estudiantes de operar con el contenido, para propiciar el vínculo con sus necesidades, motivos, metas y objetivos. Algunos de sus requisitos son: relevancia y significación social-personal, ser novedoso pero con cierto grado de

dominio previo, adecuados niveles y complejidad, ser aplicables y generalizables, en relación con los objetivos y necesidades.

Desde *los métodos*, la estimulación motivacional se estructura en dos dimensiones: 1) relación objetivos-tareas y acciones de enseñanza aprendizaje (se responde al para qué) y 2) relación contenido-tareas y acciones de enseñanza aprendizaje (se responde al qué y con qué).

Desde *los medios*, la estimulación motivacional se orienta hacia la atención, la percepción y la comprensión de lo esencial y significativo a través de la actividad cognoscitiva y metacognitiva, con el fin de incentivar la curiosidad, el interés hacia el contenido, la implicación volitiva, estrategias en tareas y acciones de enseñanza –aprendizaje. Deben cumplir con algunos requisitos: variedad, accesibilidad, calidad técnica, interactividad y fácil manejo. (Moreno, 2004)

Se concluye que desde Jiménez et al. (2007, p.388) esta perspectiva, dentro del constructivismo histórico–cultural se pone su énfasis principal en la interiorización de lo socio–histórico como la esencia del aprendizaje humano. Con ello se reconoce, en primer lugar, que constituye un proceso de apropiación de la experiencia histórico–social, y de los fines y condiciones en que este tiene lugar. Para una mejor comprensión de lo anotado, Castellanos Simons et. al (2002, p. 26) cita: "El aprendizaje está determinado por la existencia de una cultura, que condiciona tanto los contenidos de los cuales los educandos deben apropiarse, como los propios métodos, instrumentos, recursos (materiales y subjetivos) para la apropiación de dicho contenido, así como los espacios y las situaciones específicas en que se lleva a cabo el mismo."

De esta manera, el reconocimiento de que el aprendizaje constituye, además de un proceso de apropiación de la experiencia histórico–social, un proceso de naturaleza individual, hace que muchas de las tradicionales concepciones relacionadas con la enseñanza, deban de ser reconsideradas.

Al partir de lo analizado en apartados anteriores y por la orientación del presente trabajo respecto al análisis del papel fundamental que el docente tiene sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, se considera fundamental (desde el

aspecto metodológico que en gran parte medida guía la labor docente y en correspondencia la labor del estudiante); distinguir entre la actuación de los profesores y la de los estudiantes en el contexto educativo. De aquí que en lugar de adjudicarle a la tarea docente una doble funcionalidad (como medio para aprender, para los estudiantes, y como medio para dirigir el aprendizaje, para los profesores), se propone hacer referencia a tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje con la finalidad de clarificar los roles en el proceso.

La remodelación o propuesta actual en los nuevos Programas de Estudio Educación Física (2010, p.27) que se acomete en la educación costarricense, cita: “La construcción colectiva de los conocimientos facilita su apropiación individual, proceso interior progresivo y diferenciado que se debe respetar”. Se observa que precisa la función del educando como participe en la búsqueda y utilización del conocimiento, como parte de su actividad, lo cual le permite transitar por niveles diferentes de exigencias. Además de requerir de un cambio esencial en la concepción y formulación de la tarea, porque es en esta donde se concretan las acciones y operaciones por realizar para el estudiante.

Por lo tanto, la estructuración problemática de la enseñanza en la Educación Física será promovida mediante el desarrollo de un problema que: “ Si bien todos los estudiantes y las estudiantes se concentran en el estudio del mismo tema contenido en el programa, cada uno de ellos se propondrá el desarrollo de un proyecto que les permita la resolución de un problema asociado al tema estudiado” (Programas de Estudio Educación Física (2010, p.31), lo que deviene en un método eficaz para la estimulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

El problema, según León (2008), se convierte en un recurso cognitivo – afectivo que revela la importancia de la asimilación de contradicciones necesarias por resolver, a cargo de los gestores del proceso, para alcanzar el estado deseado, esto es generador de motivos para la actividad cognoscitiva. El problema propicia en el estudiante la generación de motivos, necesidades e intereses cognitivos pertinentes, haciendo que se dispongan conscientemente a realizar

esfuerzos intelectuales, psicomotores y actitudinales para resolver el problema planteado.

En el proceso de enseñanza de la Educación Física se plantea la enseñanza problemática, como una de las vías para estimular la actividad cognoscitiva de los estudiantes, ya que, a través de ella es posible lograr la apropiación de los conocimientos con un adecuado nivel científico, así como garantizar el interés y motivación por el estudio. De esta manera, se produce un mayor desarrollo de hábitos y habilidades, y una mayor independencia en la actividad cognoscitiva; de igual manera las capacidades creadoras alcanzan un mayor nivel de desarrollo.

Para Fragoso y Hernández (2009) las “Tareas Docentes Desarrolladoras” para contribuir a la motivación por el estudio se elaboran a partir de los contenidos de la asignatura seleccionados con anterioridad, estas tareas se fundamentan en la concepción sistémica – estructural - funcional, y para su operacionalización se tienen en cuenta los siguientes Indicadores:

- Partir del nivel de expectativas de los alumnos y el desarrollo cognitivo y procedimental. (Para qué y Cómo).
- Presentarse a partir de problemas docentes.
- Reconocer su importancia curricular y para la vida.
- Rol protagónico del alumno en la apropiación del conocimiento y habilidades.
- Generadora de motivos intrínsecos.
- Relación entre la teoría y la práctica.
- Desarrollo de la personalidad como un todo (cognitivo, procedimental, axiológico).
- Generar procesos metacognitivos (la autoevaluación).

Estos autores son enfáticos al afirmar que los estudiantes requieren de la guía del docente para apropiarse de nuevos conocimientos. Y permitirse llevar a la práctica las actividades o tareas encomendadas con un grado de calidad suficiente.

Por lo tanto, las tareas de enseñanza serán entendidas como aquellas desarrolladas por los docentes con el objetivo de dirigir, de manera óptima, el proceso autónomo y consciente de construcción de conocimientos e instrumentaciones por parte de los estudiantes, en cuyo orden y organización se evidencia el método empleado por éstos para estructurar el proceso.

Como parte de las tareas de enseñanza que desarrollan los docentes, están el diseño, adecuación, contextualización o, simplemente, la utilización de las ya existentes; además de actividades destinadas a promover la construcción autónoma y consciente del sistema cognitivo–instrumental de cada estudiante. Estas se conceptualizarán como tareas de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje serán, por tanto, aquellas que diseñadas en una primera etapa por el profesor, promueven en los estudiantes una actuación encaminada a construir autónoma y conscientemente, un repertorio cognitivo–instrumental que les permita desempeñarse eficientemente en determinados contextos.

Para dirigir la actuación de los estudiantes hacia el objetivo de la formación de conceptos, tanto por vía inductiva como deductiva, es frecuente la utilización de preguntas estructuradas dirigidas a atender los procesos del pensamiento y la lógica de la ciencia. Dichas preguntas implican la instrumentación de los procedimientos utilizados por el profesor en la formación de conceptos. Lo anterior justifica que estas preguntas clasifiquen como tarea de aprendizaje, propias de esta etapa primaria en la construcción de conocimientos e instrumentaciones. O sea, aquellas preguntas que, con carácter de necesidad y suficiencia, utiliza el profesor para encauzar la formación de un concepto, se constituyen en una tarea de aprendizaje.

Esta construcción se complementa con la implicación de estos en la solución de problemas, como mejor criterio de que se poseen por parte del individuo. Ello hace que sea tradicional la sistematización de estos, a través de la resolución, tanto de ejercicios, como de problemas.

Es importante tener en cuenta la participación de los estudiantes en la evaluación y los procesos de auto-evaluación y co-evaluación, así mismo, una vez determinadas las etapas por las cuales transita el diseño de las tareas docentes desarrolladoras, se hace necesario ofrecer algunas sugerencias metodológicas para poder implantarlas, (Fragoso & Hernández, 2009).

#### **2.2.2.2. El enfoque físico integral y el constructivismo. Su relación con la motivación y la satisfacción en la Educación Física**

Este apartado se presenta con la finalidad de integrar diferentes aspectos fundamentales en el presente estudio, para comprender las relaciones, que desde un enfoque físico integral con el cual se aborda el análisis de lo que acontece durante las lecciones de Educación Física, y desde el constructivismo, pueden incidir o no, en la satisfacción del estudiantado.

Se parte de la consideración de la relación existente entre los problemas relacionados con los estilos de vida más sedentarios y la disminución de la práctica de la actividad física. Romero (2007) y Rajbhandari (2011) consideran que la enseñanza obligatoria puede significar un potencial para crear estilos de vida y hábitos saludables, mediante el desarrollo de prácticas, costumbres y actitudes positivas, lo cual comparten Quevedo-Blasco et al. (2009) y Ebata (2010). Al manifestarse acerca de la importancia de conocer y comprender las diferentes estrategias de selección de contenidos; como elemento que influye en la motivación estudiantil, así como la importancia que el alumnado le concede a las distintas áreas o materias que se imparten en los centros educativos.

Al introducir el análisis del factor motivacional del estudiantado para el desarrollo del aprendizaje, autores como Ntounamis et al. (2004) agrupan los factores que influyen en la falta de motivación para la práctica de actividades físicas en tres grandes grupos: a) percepción de falta de competencia motora; b) aspectos personales y c) factores contextuales como el estilo y la estrategia de enseñanza docente, la falta de un ambiente de práctica propicio, y una duración de las clases inadecuadas.

Lo anterior señala hacia diversos elementos desde los que se puede trabajar para la propagación de la actividad físico-deportiva en la etapa escolar, entre ellos se pueden citar, la utilización del centro escolar como medio de promoción, la existencia de un entorno familiar y escolar favorable y concienciado que propicien la consecución de estilos de vida activos, la existencia de un clima motivacional elevado hacia este tipo de prácticas desde edades tempranas, un profesorado de Educación Física competente y dispuesto a desarrollar en el centro hábitos activos que repercutan en beneficios hacia la salud.

Dentro del tema de la motivación, Bueno (2004) considera que el factor *interés* se refiere a un aspecto por cuya razón el individuo manifiesta un comportamiento ligado a una realidad auto-dinámica de su propio aprendizaje y de una serie de actividades que lo dirigen hacia él. Relacionado con lo anterior, Hagger (1992, citado por Broc, 2006) presenta el término *constructo* motivador como un aspecto que se describe a lo largo de un continuo, que se extiende desde la motivación intrínseca hasta la extrínseca, en la cual la primera implica la auto motivación y la segunda se refiere a una respuesta hacia factores externos. Bueno (2004) y Mart (2011) amplían el tema al plantear que cualquier actividad del individuo está determinada por motivos conscientes e inconscientes, que abarcan factores referidos al control comportamental (que incluye la motivación); factores disposicionales a nivel psicológico y factores relacionales, sociales, ambientales y culturales, entre otros.

Cavero (2006) considera la posibilidad de que estas conductas se refieran a una internalización de refuerzos, información o actividades que inicialmente fueron externos, pero que han sido introducidos por los agentes de socialización en el contexto social proximal del sujeto. Así Hagger et al. (2009) apuntan a la influencia de la familia, los pares y los profesores, en especial el de Educación Física, como factores esenciales para un incremento en la motivación e interés de los adolescentes hacia actividades físicamente activas.

Esta naturaleza social del aprendizaje es una de las principales características, tanto de la Educación física del paradigma constructivista socio - histórico, (Gómez, 2010). Lo anterior para García (2008) tiene dos implicaciones: la importancia del contexto y del medio en el aprendizaje del estudiante y la intensidad de sus interacciones. Por ejemplo, en el área de la Educación Física, el estudiante interactúa con las condiciones físicas o de infraestructura, el contenido, el material, sus compañeros y cuerpo docente; por ende, aprende a convivir socialmente.

Existe una constante relación entre el contexto, como elemento diferenciador, y el desarrollo del sujeto para la constitución de su propio imaginario, al ser un aspecto fundamental para la construcción de conceptos, “desde ahí, se puede afirmar que los sujetos no se establecen desde el aislamiento, sino que son el resultado de la interacción, (Cotacio & Moyano, 2011, p.84).

Vigotsky sostiene un aprendizaje sociocultural de cada individuo, de manera que el entorno es un agente primordial para la construcción de nuevos conocimientos y así lo determina:

*Un proceso **interpersonal** queda transformado en otro **intrapersonal**. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en un **nivel social**, y más tarde en un **nivel individual**; primero **entre personas** (interpsicológica), y después en el **interior del propio niño** (intrapsicológica). Esto cuando entra en contacto con otros individuos, puede elevar su nivel de capacidad, resaltando el alcance de cooperación e intercambio social en el desarrollo. De acuerdo con el desarrollo de la teoría, se denota que **el ser humano es netamente cultural**, y, de esta manera, establece diferencia frente a otro tipo de seres vivientes (Vigotsky, 1930, p. 94, citado en Delval, 2008, p. 67)*



Desde el paradigma del constructivismo y dentro de las instituciones educativas, el docente debe planificar cada uno de los ámbitos que componen la programación didáctica, teniendo en cuenta a todos y cada uno de los miembros de la clase. Deberán desarrollar metodologías cognitivas, de manera que el educando sea el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, bajo una perspectiva del alumno como constructor de sus propios aprendizajes, tal y como ha sido planteado, y desde las diferencias en sus postulados, pero también, en sus aportes en cuanto a la importancia de tomar en cuenta la base fisiológica, en las teorías genética de Piaget; del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y el planteamiento socio-histórico de Vigotsky. Es decir, un individuo que es constructivista exógeno, considerado así mismo, como sujeto activo, que construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social (<http://www.psicopedagogia.com>).

Por tal motivo, en este estudio y siguiendo las premisas de la teoría socio-histórica, algunos autores consideran que se debe pensar al estudiante como un:

Sujeto que reconozca, vivencie y experimente su cuerpo, siendo consciente de lo que le brinda el contexto y la interpretación del mismo”, fortaleciendo dicha constitución a través de la práctica de la educación física, que se convierte en productora de aspectos que ayudan a constituir el imaginario en el proceso de formación del sujeto, (Cotacio & Moyano, 2011, p.84).

Bajo las premisas de esta última teoría, Gómez (2010) explica que se deben entender la autonomía y el constructivismo como constructos interdependientes, que ponen en evidencia la visión técnica errónea del profesor, quien desconfía del papel activo del alumno que construye su conocimiento, en pro de un mayor aprendizaje, tiempo de práctica o compromiso motor y el comportamiento y orden de las clases.

Esto conduce al entendimiento, de que dentro de un enfoque físico integral, el docente debe procurar que el alumnado participe en el proceso de aprendizaje

motriz, con un planteamiento de los objetivos curriculares específicos, pero situando las actividades de socialización en la perspectiva de la experiencia educativa global, lo anterior lleva a valorar las insuficiencias del currículo estandarizado, para partir del estudiante como centro de aprendizaje y construir sobre aquello que domina para facilitar el éxito; “ esta perspectiva permite que todos los alumnos aprovechen las oportunidades que se les ofrecen en la clase, en vez de utilizar el currículo para definir a algunos como “ buenos” y otros como “fracasados” ”, (Cenizo, 2010, p.3).

De manera relacionada con lo anterior, y junto con el hecho de entender que la acción y la cognición están social y culturalmente situadas, se hace necesario conocer y evaluar la acción de los actores -estudiantes implicados en la situación educativa, en la cual interviene el profesor, (Pradas, 2010) De manera que, al referirse a la etapa adolescente de los estudiantes, se debe tener especial consideración con los planteamientos didácticos de la clase de Educación Física en dicho período, al considerar que es una etapa caracterizada por la presencia de una crisis global que atañe a todas las facetas de su vida personal (Fernández, et al.,2010).

Esta planificación debe darse en función de la motivación, tanto a nivel circunstancial como hacia una visión a futuro que propicie la práctica de actividad física fuera del ámbito formal u obligatorio. Quevedo-Blasco et al. (2009) son enfáticos al exponer la importancia que tienen las experiencias previas en materia de conductas motrices, cognitivas, sociales, expresivas y psicológicas como referentes importantes para resolver eficazmente nuevos problemas de conocimiento que condicionan de alguna manera la disposición hacia la actividad física.

Según Delval (2005) el problema de la motivación está directamente relacionado con el del contenido cognitivo del aprendizaje, lo que conduce a diferentes formas de aprender, dirigidas por una motivación intrínseca o extrínseca. Lo anterior merece especial consideración ante lo presentado por Guio

et al. (2010), quienes consideran que en la mayoría de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la Educación Física los contenidos varían muy poco, la clase se limita a la enseñanza de deportes tradicionales tales como: baloncesto, voleibol, fútbol, de manera que se dan pocos cambios en los fundamentos, los cuales generan poca motivación hacia el estudiantado. Esto podría explicar lo señalado por Moreno et al. (2007) respecto a que la pérdida de actitudes positivas hacia la Educación Física aumenta con la edad y el grado escolar.

De esta manera, tanto Barceló (2005, citado por Guio et al. 2010) como Rosales (2002) expresan que los estudiantes manifiestan mayor motivación cuando la clase tiene una clara tendencia hacia un enfoque integral físico educativo y los niveles de satisfacción más bajos ante una enseñanza tradicional. Se concluye que en la relación docente-alumno-contenido, las estrategias didácticas definen el modo de interacción del estudiante y el contenido por aprender. Estas estrategias de intervención docente permiten que el estudiante construya esquemas motores y esquemas de acción, los cuales posteriormente reconocerán y podrá utilizar en presencia de una situación nueva.

Un enfoque integral físico educativo de la actividad del alumno (López & Moreno, 2000; López 2003, 2003a, 2003b, citados por López, González & Guterman, 2005) permite alcanzar la calidad de la clase de educación física, mediante la expresión de una serie de indicadores, los cuales permiten evaluar en qué medida esta satisface las necesidades e intereses de los jóvenes. Además, logra y evidencia un dominio creciente por parte del profesor de una variedad de métodos, procedimientos, medios y estilos de enseñanza, así como de su capacidad para utilizarlos con eficiencia y eficacia en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Un enfoque integral físico educativo de la clase de educación física se concreta en los siguientes aspectos:

- El estudiante es un sujeto activo. Es objeto de influencias educativas pero sobre todo sujeto de su propio aprendizaje.

- La acción pedagógica del profesor se enfoca como orientación en un proceso significativo y constructivo del aprendizaje.
- La relación profesor - estudiante se concreta en una relación sujeto - sujeto en un marco de comunicación dialógica.
- La clase se concibe como una unidad, como un todo, donde las partes están integralmente articuladas y se suceden unas a otras sin cambios significativos aparentes.
- La diversidad del alumnado y su atención constituye un aspecto destacado dentro de la clase.
- Los objetivos se concretan a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad (no conductual) y existe una total correspondencia entre estos, los contenidos, la metodología y la evaluación.
- El contenido tiene un predominio de tareas abiertas significativas y de juegos que favorecen el proceso de toma de decisión por el alumno.
- La metodología se concreta en el empleo de estilos de enseñanza que promueven la independencia, la socialización y la creatividad.
- Los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos. Dichos medios son creados tanto por los profesores como por los estudiantes, a partir de materiales de desecho como de producción industrial.
- La evaluación tiene un carácter formativo integral: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
- Los resultados de la clase se concretan en la contribución a la formación integral de los alumnos: ámbitos cognitivo motriz, de habilidad, de actitud.
- Los alumnos, tanto individual como colectivamente, se encuentran satisfechos con la clase de educación física.

El grado de satisfacción que los estudiantes sienten hacia la Educación física, es un tema que despierta gran interés entre los docentes, y en la actualidad se constituye como uno de los tópicos primordiales en el entorno educativo.

Existen numerosos factores que conforman dicha satisfacción, como lo son: el contenido del currículo, el profesor, la fuerte socialización del fenómeno físico-deportivo del deporte, las estrategias de aprendizaje, los padres, los pares, entre otros.

Ya que, como acertadamente plantea Evans (2001, p. 45) *“lo que el alumno aprende del currículo escolar y de la educación física en particular, deriva no sólo del contenido del currículo, sino también del modo y manera en que se organiza, se imparte y se evalúa”*. Es decir, desde estos contenidos se puede propiciar el desarrollo de determinados conocimientos, destrezas, valores personales y/o prosociales, pero este desarrollo será subsidiario de las intencionales educativas concretas que se proponga el profesorado en cada caso y de la estrategia metodológica que sustente su intervención docente.

Las intencionalidades educativas en el área de la Educación Física deben plasmarse inicialmente en los objetivos didácticos que orientan y personalizan cada unidad didáctica, tener una continuidad en el enunciado de contenidos actitudinales coherentes con los objetivos formulados y reflejarse en los criterios que orienten las actividades de evaluación, (Jiménez & Gómez, 2000).

Este último aspecto (el de la evaluación dentro del proceso docente educativo) reviste gran importancia e impacta fuertemente el aspecto motivacional del estudiante. Según Morales, Álvarez, O'Reilly y Risquet (2006) el diagnóstico, como parte de la evaluación docente, es un insumo que solo brinda la posibilidad, mediante test, empleados para conocer el estado actual y las limitaciones de los educandos, pero no descubren sus potencialidades. Este genera información que permite guiar de manera individual el proceso de desarrollo de las capacidades.

Estos autores consideran que, en este contexto adquieren gran significación los criterios de Vigotsky, acerca de la necesidad de investigación de la Zona de Desarrollo Próximo, para evaluar las potencialidades físicas a partir de la consideración del establecimiento y empleo de pruebas con niveles de ayuda,

ajustados y fundamentados en las particularidades psicofísicas de los estudiantes como sujetos activos de este proceso.

Este aspecto toma gran relevancia en las clases de Educación Física, pues la capacidad de logro, influye directamente en la motivación, la cual se constituye un elemento de vital importancia y contribuye a despertar, en el alumnado, el deseo de participar. Dicha participación se hará más interesante en la medida en que reciban en sus sesiones académicas, actividades orientadas a dar respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de desarrollo físico alcanzado. Así pues, si no se motiva a los estudiantes en sus clases, se formarán una respuesta inversa que gestará una reacción negativa hacia la materia. Por lo tanto, cuanto más se motive a los jóvenes a participar en las actividades físicas, y cuando estos experimenten los resultados cognitivos y afectivos positivos como resultado de su participación, se podrán alcanzar los objetivos que se pretenden en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física.

Algunas investigaciones (Vallerant & Rousseau, 2001, citado por Moreno et al. 2006) han estudiado los diferentes tipos de motivación, sus antecedentes y sus consecuencias, y establecen la relación con las formas de motivación autodeterminada con consecuencias más positivas. En la misma línea, se propone el análisis de cómo estos tipos de motivación se combinan y conforman perfiles motivacionales, e inducen a la investigación de los factores sociales que determinan esos perfiles y sus consecuencias. (Standage & Treasure, 2002; Vallerant, 1997, 2001, citados por Moreno et al. 2006). Estos hallazgos son de gran relevancia para la Educación Física, pues permiten identificar los perfiles relacionados con las consecuencias más negativas, y a partir de aquí, establecer estrategias para incrementar la fuerza y calidad de su motivación físico-deportiva. (Vlachopoulos et al. 2000).

En las últimas décadas, una de las aproximaciones que se ha venido utilizando para la comprensión de los procesos motivacionales, determinante en

las conductas saludables de los individuos, ha sido la teoría social-cognitiva, por cuanto “el modelo cognitivo-social está construido sobre expectativas y valores que los individuos adjudican a diferentes metas y actividades de ejecución”, (Jiménez et al., 2007, p.388).

## **2.3. El docente y el estudiante en el ambiente de aprendizaje de la Educación Física**

La educación media se encuentra inmersa en un período de cambios, derivados de las transformaciones sociales, de las diversas concepciones metodológicas promovidas en la práctica docente y en los diversos escenarios donde ocurre el proceso de aprendizaje.

Durante los últimos años, ha aparecido el concepto de ambientes de aprendizaje, como un espacio propicio para el cumplimiento de las metas planteadas y que hace hincapié en los roles que desempeñan tanto el docente como el discente y la importancia de que estos agentes de la mano de las instituciones educativas valoren la necesidad de modificar o adaptar sus prácticas pedagógicas y dar cabida a formas innovadoras de trabajo en el aula.

En este apartado se analizan aspectos fundamentales que inciden en el ambiente de aprendizaje y que se relacionan directamente con el docente y el estudiante.

### ***2.3.1. El Docente de Educación Física***

#### **2.3.1.1. Desarrollo profesional**

Dentro de las variables que se analizarán en el presente estudio se encuentra la motivación docente de los profesores de Educación Física. Por este motivo, se considera fundamental establecer parámetros claros que permitan comprender con mayor profundidad aspectos claves del desarrollo psicológico en la etapa adulta y con la consideración de que en esta etapa se alcanzan diferentes

dimensiones del desarrollo psicológico personal, : laboral, afectivo, personal, social, económico y físico.

### **Desarrollo psicológico durante el desarrollo de la adultez**

El creciente interés de los estudiosos del desarrollo por la etapa adulta parece deberse al incremento de la longevidad y al aumento de la esperanza de vida. La Psicología del Desarrollo Humano es una disciplina psicológica que estudia los cambios de los seres humanos, desde el momento de la concepción hasta la muerte.

Según Papalia (2004), en la actualidad los estudiosos del desarrollo reconocen que este avanza a lo largo de la vida y como proceso que dura toda la vida, se conoce como desarrollo del ciclo vital.

En el caso de la edad adulta, su estudio no está exento de problemas, pues este período está caracterizado por distintos factores que imposibilitan la concreción de una edad cronológica o de un hecho concreto, el cual delimite su inicio. (Rodríguez, 2010). Se trata más bien de un período caracterizado por una independencia relativa de los padres y por la aceptación de la responsabilidad de las propias acciones, (Hansen, 2003) o por los cambios sociales acerca de la edad del primer trabajo.

La psicología del desarrollo, que estudia la conducta del individuo en todas las etapas de su vida, explica que cada individuo se desarrolla integrando sus relaciones con la familia, comunidad, su historia y circunstancias. Por lo tanto, los tres sistemas del desarrollo del adulto comprenden las interacciones dinámicas entre el yo como individuo, como miembro de la familia y como trabajador. Las interacciones tienen lugar dentro del contexto general de la comunidad y la cultura.

El establecimiento de una edad cronológica que era considerada como una dimensión básica en el estudio del desarrollo humano no debe ir en detrimento de la consideración del contexto socio-histórico en el cual el sujeto se desarrolla (Rodríguez, 2010).



### **La perspectiva del ciclo vital**

Como consecuencia del incremento de la investigación longitudinal y en general, de los estudios relacionados con el transcurso de la vida, el envejecimiento y la vejez, la perspectiva del ciclo vital se convierte en un marco de referencia (más que en una teoría) de tipo contextual y dialéctico. Ésta considera la totalidad de la vida como una continuidad con cambios, al destacar parámetros históricos, socioculturales, contextuales, y del acontecer cotidiano e individual, como prevalentes sobre cualquier clasificación etaria, o en la que predomine la edad como criterio. La perspectiva del ciclo vital representa un intento para superar la dicotomía crecimiento - declinación, reconociendo que en cualquier momento de nuestras vidas hay pérdidas y ganancias (Dulcey & Uribe, 2002).

Desde la perspectiva del desarrollo del ciclo vital se alude al estudio de los cambios relacionados con la edad que suceden en el comportamiento a lo largo de la vida, de manera tal, que Rodríguez (2010) plantea la necesidad de considerar y diferenciar además de la edad cronológica, la edad psicológica, la edad funcional, la edad social y la edad histórica. De esta manera, se facilita la comprensión de las diferencias interindividuales que se presentan en términos de la duración, los ritmos y los resultados del desarrollo.

Baltes (1987, citado por Hansen, 2003, p.8-9) presenta una serie de seis planteamientos que pueden ayudar a comprender el término de desarrollo durante el ciclo vital: el desarrollo es un proceso que dura toda la vida; comprende ganancias y pérdidas; es multidimensional, multidireccional y multicausal; es plástico; está arraigado en contextos históricos, culturales y sociales; y es multidisciplinario.

Se observa que, el proceso del desarrollo del ser humano es producto de la mezcla de aspectos biológicos, culturales, del pensamiento y los sentimientos. Dicho proceso inicia con la concepción continua, durante toda la vida. El desarrollo se estudia en tres áreas: el desarrollo físico, que está relacionado con los cambios presentados en el cuerpo con el paso del tiempo, el cerebro, la capacidad sensorial y

las destrezas motrices. El desarrollo cognoscitivo estudia los cambios que se presentan en las habilidades con el paso del tiempo, las actitudes y la organización de la mente. Y el desarrollo psicosocial estudia los cambios en el estilo de comportamiento particular de una persona, sus sentimientos y manera de reaccionar.

### **El significado de la adultez como concepto para analizar la docencia**

Para Rodríguez (2010) la etapa de adulta es entendida como la etapa del desarrollo en la que los individuos en su mayoría alcanzan, la cima del desarrollo psicológico personal en las diferentes dimensiones: laboral, afectiva, personal, social, económica y física.

Por su parte, Rice (1997) presenta un concepto, que aunque tiene predominancia en el aspecto social, no se puede dejar de lado sus dimensiones biológica, emocional y legal. Desde la dimensión biológica, considera que el sujeto es adulto cuando ha alcanzado el pleno desarrollo físico y la capacidad reproductiva. Desde la dimensión emocional, la adultez es definida como el logro de la estabilidad emocional, el autocontrol, la tolerancia a la frustración y la libertad en los estados cambiantes del ánimo. Desde la dimensión legal, cuando las leyes establecen las obligaciones inherentes a ser adulto. Y desde la dimensión social, se hace referencia a que es la sociedad quien define la adultez, bajo el cumplimiento de una serie de actividades que lo conducen al status de persona adulta.

Erickson (Papalia, 2005) por su parte y desde la teoría de desarrollo psicosocial establece ocho etapas a lo largo de la duración del ciclo vital. Cada etapa involucra lo que el autor denomina una “crisis” de la personalidad, un tema psicosocial de gran relevancia durante el resto de la vida, y cada una requiere del equilibrio entre una tendencia positiva y una negativa que le corresponde.

Por su parte Levinson (1978, citado por Rodríguez, 2010) establece varias fases del desarrollo, muy vinculados con la edad cronológica y relacionadas con eventos de tipo social, las cuales exigen el cumplimiento de varias tareas.

Tabla N° 5. Fases de desarrollo de adultos de acuerdo con Levinson

Edad adulta temprana (22 los 40 años)	Los objetivos vitales son la creación de una familia y la adquisición de un trabajo
Crisis de mitad de la vida (40-45 años)	Cuestionamiento de aspectos de la vida
Edad adulta intermedia (desde los 45 a los 60 años)	El sujeto revisa su vida y se concienza de que el futuro se acorta por el pasado vivido
Edad adulta tardía (a partir de los 65 años)	Se cuestiona acerca de su papel ante la sociedad y ante sí mismo

Levinson (1978, citado por Rodríguez, 2010)

Ante el peso social y las semejanzas que se encuentran en las diferentes clasificaciones, se hace evidente la necesidad de establecer etapas o subetapas que faciliten su estudio. A partir de aquí, Hoffman et al. 1997 (citados por Rodríguez, 2010, p.41) establecen varias características psicológicas asignadas a una persona adulta:

1. La capacidad de intimar, aceptar y dar amor, ser afectuosos y responder sexualmente como algo necesario para alcanzar la madurez.
2. La capacidad de ser sociables, tener amigos, entregarse a los demás, cultivar las relaciones, ser conscientes de sus habilidades y metas, tener interés en realizar un trabajo productivo y tener la capacidad para hacerlo.

Para efectos de este estudio, se concentrará la atención en las etapas o períodos del desarrollo de la persona adulta, establecidos por Papalia (2005) correspondientes a la edad adulta temprana y a la adultez, que tienen gran similitud con la propuesta de Erickson:

1. Edad adulta temprana o juventud (desde los 22 hasta los 40 años).
2. Edad adulta intermedia o madurez (desde los 40-45 hasta los 65 años).
3. Edad adulta tardía o vejez (desde los 65 años hasta la muerte).

*Culturalmente*, la adultez se relaciona con los “relojes sociales”, así como con múltiples transiciones. La adultez es, quizá, la época de la vida en la cual se presentan más *transiciones* y cambios en general, en ella se viven más *ritos de*

paso (por ejemplo: salida de los hijos del hogar, retiro del empleo formal, viudez, entre otros), y en la que pueden surgir las más diversas interacciones, así como muchos nuevos factores y posibilidades (Birren, 2000, citado por Dulcey & Uribe (2002).

La definición cultural de la adultez, como la de cualquier otra condición de la vida, depende de la propia historia y biografía, del contexto y del espíritu cambiante de los tiempos.

### **Desarrollo psicológico durante la adultez temprana o juventud**

El estudio de la personalidad es de vital importancia en esta etapa y a la respecto Papalia (2005) presenta cuatro perspectivas importantes sobre la personalidad adulta, las cuales son dadas por los modelos de etapas normativas, el modelo del momento de los eventos, los modelos de los rasgos y los modelos tipológicos.

Los modelos de etapas normativas, de acuerdo con Erickson (1968) y Levinson (1978), sostienen que los cambios sociales y emocionales relacionados con la edad emergen en períodos sucesivos, en ocasiones son marcados por crisis. Su mensaje se dirige a destacar que los adultos continúan cambiando, desarrollándose y creciendo.

El modelo del momento de los eventos, impulsado por Neugarten (1987), propone que el desarrollo psicosocial del adulto es influido por la ocurrencia y el momento cuando se presentan los eventos normativos de la vida (matrimonio, paternidad, convertirse en abuelo y la jubilación). Se refiere al conjunto de normas o expectativas sociales para el momento apropiado. Sin embargo, en la medida en que la sociedad se vuelve menos consciente de la edad, esta deja de tener tanto significado.

El modelo de cinco factores de Costa y Mc Craie (1994) se organiza alrededor de cinco rasgos relacionados: neurotismo, extroversión, apertura a la experiencia, escrupulosidad y agradabilidad. Los estudios muestran que la gente cambia estos rasgos muy poco después de los 30 años. El neurotismo consta de un grupo de seis rasgos negativos, a saber: los cuales indican inestabilidad

emocional: ansiedad, hostilidad, depresión, conciencia de sí, impulsividad y vulnerabilidad. Y conducen a una persona a ser nerviosa, temerosa, irritable y sensible a la crítica. La extroversión tiene seis facetas: calidez, carácter gregario, asertividad, actividad, y emociones positivas; los extrovertidos son sociables y les gusta la atención. La gente que está abierta a la experiencia se muestra dispuesta a probar experiencias nuevas y a adoptar nuevas ideas. Las personas escrupulosas son triunfadoras: competentes, ordenadas, conscientes de sus deberes, deliberadas y disciplinadas. Las personas agradables son confiadas, altruistas, modestas y fácilmente influenciables.

Finalmente, el modelo tipológico de Jack Block (1971) ha identificado tipos de personalidad que difieren en la resistencia del yo y el control del yo. Estos tipos de personalidad persisten desde la niñez a la edad adulta. Las personas con *resistencia al yo* son bien ajustadas, independientes, amables, cooperadoras y se concentran en la tarea. Las personas *sobre controladas* son tímidas, ansiosas, tienden a alejarse del conflicto y son proclives a la depresión. Las personas con *poco control* son activas, con energía, impulsivas y se distraen con facilidad.

Actualmente, se da una tendencia básica de integración de estos enfoques, los cuales incluyen no solo los rasgos de personalidad, sino también la salud física, la apariencia, el género, la orientación sexual, la inteligencia y las habilidades artísticas. De esta manera, esas tendencias básicas (heredadas o adquiridas) logran interactuar con las influencias externas o ambientales para conducir al logro de adaptaciones características: roles sociales, actitudes, intereses, habilidades, hábitos, actividades y creencias. Esta unión entre tendencias básicas y adaptaciones conllevan a formar el auto concepto que el individuo tiene sobre sí mismo, (Papalia, 2005).

### **Desarrollo psicológico durante la adultez media**

El significado de la edad madura está condicionado por aspectos como la salud, género, grupo étnico, posición socioeconómica, cohorte y cultura. Esta es una época caracterizada por las diferencias individuales marcadas por las

elecciones y experiencias previas, así como en la estructura genética, (Papalia, 2003).

A los sujetos que están en esta etapa se les considera la generación al mando, parecen ser quienes dirigen y, por tanto, sobre los que recae la mayor responsabilidad. (Rodríguez, 2010). Lo anterior es avalado por Papalia (2005), al afirmar que es una edad llena de responsabilidades, junto con múltiples y demandantes roles; además, muchos adultos de edad madura, después de cumplir con sus metas y criar hijos, adquieren un mayor sentido de libertad e independencia. Conciben un mayor sentido de éxito y control en el trabajo y las relaciones sociales, al lado de una mayor conciencia de sus limitaciones y de las fuerzas externas que no pueden controlar.

En esta etapa el sujeto tiende a reflexionar sobre sí mismo y a replantear los objetivos y metas; el autoconcepto, la expansión del sí mismo, y el hallazgo de nuevas perspectivas sobre las situaciones, les permite adaptarse mejor psicológicamente para enfrentarse a la siguiente etapa. Lo cual va responder a la capacidad que tenga cada sujeto para responder y adaptarse a los cambios de la vida. En lo referente a la autoestima, han alcanzado un conocimiento pleno de sus limitaciones y habilidades, han aprendido a convivir y a aceptarlas, (Rodríguez, 2010).

### **Naturaleza del trabajo**

El trabajo es el enfoque central de algunas teorías del desarrollo humano. La elección de una ocupación constituye una de las principales tareas del desarrollo en la adolescencia y la edad adulta temprana; de hecho es una elección que influirá en la totalidad de la propia existencia, (Hansen, 2003).

El trabajo es un elemento indispensable para la vida, es un factor determinante de la condición socioeconómica y clase social. Es por medio de él que una persona puede proyectar sus capacidades, su manera de pensar y de sentir, y eso no solo contribuye a que sea valorado por quienes lo rodean, sino que le ayudará a valorarse a sí mismo y en algunas ocasiones marcará la pauta de la felicidad.

La ocupación determina directamente el ingreso y, por lo tanto, influye en aspectos como el estilo de vida, la clase y ubicación del lugar donde el sujeto reside, incluso la ubicación geográfica. Determina también, el tipo de actividades desarrolladas en el tiempo libre, el tipo de educación a la cual tendrán acceso sus hijos e incide en los contactos sociales y la formación de amistades.

Para Hansen (2003) el trabajo es un factor determinante en el status social y resulta vital para el sentido de sí mismo y la formación del autoconcepto y de la autoestima.

La actividad laboral tiene significados diferentes para diferentes individuos; es decir, algunas personas asocian el trabajo con factores intrínsecos, lo que conlleva a un sentimiento de valorización del trabajo como desarrollo personal, se sienten satisfechos con las características personales, sus logros y metas alcanzadas. Mientras que otras lo dirigen hacia factores extrínsecos, en los cuales priva el valor de las retribuciones económicas, la flexibilidad y comodidad de su puesto, o el estatus social alcanzado gracias a su profesión, (Rodríguez, 2010).

Hansen (2003, p.301) propone una serie de necesidades satisfechas por el trabajo, siendo diferente la prioridad que un sujeto u otro le asigna a cada uno: necesidades materiales, seguridad financiera; autoestima, amor propio; aceptación social; condición social, respecto por parte de los demás; ingreso al mundo de los adultos; desarrollo y satisfacción personales (reto, autonomía, satisfacción, entre otros); actividad y estructura en la vida, contacto social; generatividad. El significado del trabajo cambia con la edad, de manera que, cada sujeto le concede mayor valor a aspectos intangibles del trabajo, como la satisfacción, la consecución y la amistad, y hacen menos énfasis en aspectos como los financieros.

### **2.3.1.2. Motivación profesional**

La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable, porque genera mayor calidad en el desempeño profesional.

La profesionalización del docente de Educación Física es el resultado de un proceso de formación continua, el cual exige preparación teórica en las asignaturas que imparte, y sobre todo, en las cuestiones relacionadas con la Didáctica de la Educación, dirigida a los diferentes niveles educativos, que le orienten en la toma de decisiones para su actuación como elemento indispensable dentro del proceso enseñanza - aprendizaje.

Referirse al tema de la didáctica implica hablar del docente, del estudiante, de los contenidos, estrategias metodológicas y evaluación de los aprendizajes. Así mismo, se deben clarificar conceptos tales como la enseñanza, el aprendizaje, tipos de conocimiento y pensamiento y motivación en el aprendizaje, entre otros, (Clelia, 2008). Lo anterior, permite visualizar que el docente se encuentra frente a nuevas demandas, pues la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje están ligados a construcciones complejas de conocimiento, desarrolladas dentro de una pluralidad de sujetos y una diversidad de contextos y exigencias sociales, por lo cual, los estudios relacionados con el desempeño docente se convierten en un imperativo educativo.

Según lo anterior, Ortiz y Mariño (2008, ¶ 5) responden que “la investigación sobre problemas docentes constituye una de las funciones vitales e indispensables para promover la elevación de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje...”. En la misma línea, Despaige (2011) establece la necesidad de analizar algunos indicadores y actividades pedagógicas complementarias que favorezcan el diagnóstico y construcción de la identidad profesional pedagógica.

Al respecto, Remedios et al. (2004) distinguen la necesidad de realizar una sistematización teórica sobre el porqué considerar la motivación, la originalidad y la independencia cognoscitiva como indicadores básicos de la actuación creativa del docente. Iznola y Gabriel (2006) coinciden en este punto y consideran de interés el investigar y estudiar sobre la motivación de los profesores de Educación Física y su satisfacción por la labor diaria y su motivación hacia lo que hacen. Lo anterior, bajo un enfoque personalógico (se definirá posteriormente), el cual



permita comprender el papel tan importante en su quehacer social y educativo, que abarca aspectos psicológicos, afectivo-volitivos, cognoscitivo y psicomotriz.

López et al. (2005) y González y López (2002) coinciden con Iznola y Gabriel (2006) y Orozco (2011) en cuanto destacan la importancia de los estudios diagnósticos acerca de la motivación profesional, su naturaleza y funcionamiento, pues consideran su importancia y relación en la calidad del desempeño docente.

Estudios realizados para explorar el “nivel de desarrollo de la motivación profesional en profesores de diferentes niveles de enseñanza, permitieron constatar la efectividad del interés profesional en la calidad del desempeño...los profesores logran desarrollar una motivación sustentada en intereses profesionales resultan mejores profesores...” (González & López, 2002, p.2)

Pomares (2008) establece que el tratamiento del tema de la motivación profesional requiere del análisis del desarrollo de la educación vocacional y profesional, en la cual confluyen aspectos tales como: la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, y “en el que los motivos emergen como un valor social que debe ser cultivado y educado de manera sistemática e integral”, (p. 61). Esta posición la sustentan otros investigadores como Iznola y Gabriel (2006), López et al. (2005) y González y López (2002), Ayala (2007), González (2008) y Orozco (2011) al establecer la importancia y necesidad de sustentar los estudios en un enfoque personalógico de la motivación profesional, que a su vez se fundamentará en una teoría socio-histórica.

Estudiar el proceso mediante el cual los docentes (sujetos de estudio en esta investigación) construyen su subjetividad profesional en un contexto histórico caracterizado por una crisis general de valores, es condición necesaria para entender la formación de su identidad e integración como miembros activos, reflexivos y productivos en sociedad.

La aproximación teórico-metodológica aquí propuesta es humanista y holística, pues plantea la personalidad en su carácter de totalidad como un sistema abierto y complejo, el cual, según Carrillo y Robledo (2003) organiza sus diferentes elementos en estructuras dinámicas y en configuraciones expresadas

de acuerdo con el sentido que subjetivamente la personalidad confiere a la experiencia.

En el momento de interpretar esta construcción entran en concierto diversas teorías sobre el desarrollo humano: de Erickson (1989), su teoría epigenética de la identidad; de Inhelder y Piaget (1995), Leontiev (1984) y Vigotsky (1979), su teoría sobre el desarrollo del pensamiento; centrado no sólo en el aspecto de la correspondencia entre comportamiento y medio sociocultural, sino también en la construcción del significado interno personal, entendido como una totalidad.

En la propuesta conceptual y metodológica de la teoría personológica de González Rey, se define la personalidad como:

La categoría que designa la especificidad de la subjetividad humana y que constituye una configuración sistémica y estable de los principales contenidos y operaciones psicológicas que caracterizan la función reguladora y autorreguladora del sujeto, en su expresión integral (González Rey, 1989, p. 29, citado por Carrillo & Robledo, 2003).

Para este autor, la personalidad no aparece como una sumatoria de elementos organizados de forma estática, los cuales se expresan linealmente en conductas, sino que anteponiendo el concepto de configuración subjetiva al de elementos, pretende destacar cómo elementos similares pueden expresar sentidos psicológicos distintos en configuraciones diferentes. Según Carrillo y Robledo (2003) es precisamente este uno de los atributos esenciales de la subjetividad individual, la cual es holística en las unidades que la configuran, rompiendo su representación con todo tipo de elementalismo. Para González Rey (1989), la configuración subjetiva se entiende como la síntesis de la historia social del sujeto, donde cobra una autonomía relativa de lo social a través de sus decisiones personales.

Partiendo de la formulación del enfoque personológico de González Rey (1989) citado por Carrillo y Robledo (2003), se establece que la construcción de la

personalidad, identidad e ideales profesionales, es una tarea muy importante para el sujeto en un esfuerzo por integrarse a la sociedad a través de la elaboración de planes o proyectos de vida. El sentimiento de identidad consiste en el reconocimiento subjetivo que cada persona elabora al identificarse como un ser único y diferente de todos los demás, pues permanece siendo el mismo a pesar de su evolución como un organismo total en el tiempo y el espacio.

El proceso de formación de identidad es dinámico; consiste en un movimiento constante de diferenciación en el cual se reconoce como ser individual. Dicho reconocimiento propicia una serie de experiencias que suceden en la comunidad y se interiorizan en un sistema de valores, creencias, ideales, intenciones y opiniones, (Carrillo & Robledo, 2003).

Todas estas construcciones se configuran para formar una perspectiva ideológica, una formación profesional desde donde el individuo se compromete. Una definición profesional que se expresa en una configuración subjetiva individual, cuya representación responde a una profesión concreta desde donde se autodetermina (González Rey, 1993, citado por Carrillo & Robledo, 2003).

Así, la psicología de la personalidad debe orientarse a descubrir los complejos sistemas de regulación, donde las particularidades de las operaciones cognitivas se definen por su estructura motivacional, con la que forman unidades funcionales inseparables. Las operaciones reguladoras de la personalidad presuponen la acción sistemática de procesos cognitivos sobre la información en que se apoya la expresión de la personalidad, sea a nivel comportamental o puramente reflexivo. El pensamiento lógico verbal tiene un papel fundamental pues a través de él, el sujeto configura la información relevante sobre la cual va a operar, conceptualizando su expresión personal. La información que resulta relevante para las operaciones reguladoras de la personalidad, a la cual se ha denominado información personalizada, está estrechamente asociada con las motivaciones del sujeto, esto determina que el propio proceso de recepción sea esencialmente activo, así, el sujeto individualiza la misma información a los fines de operaciones personales, (Carrillo & Robledo, 2003).

### 2.3.1.3. Enfoque personológico de la motivación profesional

De acuerdo con González (1993), durante muchos años la Psicología abordó el estudio de la motivación profesional con un enfoque atomista y descriptivo, que partía de la enumeración de un conjunto de motivos aislados y rasgos, con la finalidad de explicar la complejidad de la orientación profesional del individuo. Pero con el agravante de que determinaba su conducta en la actuación profesional de manera pasiva e inmediata. Iznaola y Gabriel (2006) explican estos criterios al agregar que se partía de antiguas posiciones reduccionistas acerca de la formación y desarrollo del individuo.

Por ello, se presenta un enfoque personológico de la motivación profesional, que reconoce tanto el contenido de la motivación profesional como su función reguladora, a partir de este enfoque González y López (2009, p.3) definen la motivación profesional como:

El proceso de orientación de la personalidad hacia la profesión que se expresa a través de *motivos intrínsecos y extrínsecos* que se integran en *formaciones psicológicas* reguladoras de la actuación del sujeto que se distinguen por su contenido en: formaciones motivacionales predominantemente *intrínsecas* (en las que predominan los motivos intrínsecos sobre los extrínsecos) y predominantemente *extrínsecas* (en las que predominan los motivos extrínsecos sobre los intrínsecos) y que en el *orden funcional pueden manifestarse en diferentes niveles de desarrollo*.

Pomares (2008) sitúa este enfoque dentro del enfoque histórico-cultural, este sostiene que los distintos aspectos de la actividad psíquica son producto de una evolución filo y ontogénica, por tanto se ubica en el desarrollo integral de la personalidad. De manera que permite penetrar en un nivel explicativo que implica conocer no sólo el *qué* es lo que mueve al hombre a actuar sino también *cómo* se produce en el hombre la regulación de su conducta, lo cual lo ubica en una perspectiva sociohistórica, que viene a constituirse en la Perspectiva de la

educación o del proceso de aprendizaje compartida por autores teóricos como Vigotsky, Rogoff y Carretero.

Este es un enfoque nuevo y psicológico en el cual los procesos psíquicos de carácter activo, la actividad vista como proceso en una relación de lo interno con lo externo y en el que la comunicación y el lenguaje se conciben como una actividad social y no sólo como proceso individual, Pomares (2008). De ahí que Iznola y Gabriel (2006, p.28) manifiesten que “muchos autores abogan por un enfoque integrador, personológico, en los estudios sobre psicología, específicamente en el aspecto motivacional”. Este enfoque se aprecia en el Proyecto Tunning (2002, citado por González, 2008), dirigido a la concepción de las competencias profesionales, las cuales se clasifican en genéricas, e incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional, y se expresan en competencias instrumentales de orden metodológico o procedimental; y las competencias específicas o relativas a la profesión tales como: el trabajo en equipo, habilidades en relaciones interpersonales, ética, aprendizaje autónomo y adaptación a nuevas situaciones y liderazgo.

El enfoque personológico sirve de criterio para la integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, al permitir, desde una posición materialista-dialéctica, encontrar perspectivas más integradoras y generalizadoras, con las cuales establecer las relaciones entre el funcionamiento y el desarrollo motivacional. Estas perspectivas se fundamentan en las relaciones entre motivación y personalidad.

Desde el referente teórico que brinda el enfoque personológico se asume que la personalidad es un sistema de regulación y autorregulación psíquica, construida y personal, cuyo núcleo funcional se da en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Desde la estructura de la personalidad como punto de partida metodológico se puede decir que el individuo utiliza su información personalizada de acuerdo con los indicadores funcionales del nivel de regulación en que se expresa. Los indicadores funcionales del nivel consciente volitivo facilitan la operacionalización

del sistema de información de múltiples formas, respondiendo a objetivos diversos. En el nivel de normas, estereotipos y valores la información expresa poca movilidad y la personalidad tiene un bajo nivel de operacionalización sobre ella. En este nivel, la información aparece fragmentada, asociada a elevadas causas emocionales en distintos tipos de unidades psicológicas primarias de la personalidad. En otras palabras, sería el grado de implicación personal del individuo con su carrera, el cual se expresa en la diferencia de los contenidos personales sobre la profesión y este lo regula y orienta de manera distinta.

En este proceso constante de interrelación de los diversos contenidos de la personalidad y de operacionalización se manifiestan, tanto los aspectos estructurales como funcionales, los cuales a su vez mediatizan y conforman sistemáticamente el sentido de todos los contenidos relevantes. (Carrillo & Robledo, 2003)

De este modo la motivación, como componente del sistema de la personalidad, también es en sí misma un sistema, que reproduce, a nivel de los contenidos y funciones, predominantemente inductores, la unidad cognitivo-afectiva característica de la personalidad como totalidad en que se integra y donde realiza sus funciones reguladoras y autorreguladoras a través de la unidad de sus mecanismos de contenido y dinámica, como forma de expresión de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

El enfoque personológico de la motivación permite comprender que en ella cristaliza el funcionamiento psicológico de la personalidad, a través de la estructuración sistémica de relaciones funcionales entre indicadores cognitivo-afectivos que sintetizan y generalizan la relación entre los mecanismos de la dinámica y el contenido de la motivación. Esto determina y expresa su potencial regulador y autorregulador en la unidad de los planos interno y externo de la actuación.

Para representar las relaciones funcionales entre los contenidos psicológicos de la personalidad y la motivación se han seguido diferentes modelos dentro del enfoque personológico (Brito, 1989, Brito & Pérez, 1992; González

Maura, 1989, 1994; González, 1997; González & Mitjans, 1999; Bermúdez & Rodríguez, 1996, 1999, 2000; González Serra, 2003, citados por Moreno, 2003).

En opinión de González y Mitjans (1999, citados por Moreno, 2003), como se citó en un apartado anterior, al hacer referencia a este enfoque personológico, la constitución o configuración psicológica de la personalidad se da por la integración de tres aspectos:

1.- Aspectos funcionales: "... indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad."

Según Carrillo y Robledo (2003, p. 29) se identifican los indicadores funcionales siguientes:

a) Rigidez-flexibilidad. Se refiere a la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y revalorar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad; su capacidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones, así como de cambiar alternativas y estrategias de comportamiento concreto.

b) Estructuración temporal de un contenido psicológico. Capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de tal forma que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes en la personalidad.

c) Mediatización de las operaciones cognitivas en las funciones reguladoras. Es la capacidad del sujeto para utilizar de forma activa y consciente operaciones cognitivas en la regulación del comportamiento. En este sentido son esenciales la reflexión, los procesos valorativos, las posibilidades de elaboración compleja del individuo, que permitan el planteamiento individualizado y consciente de las direcciones esenciales en las cuales la personalidad se expresa.

d) Capacidad de estructurar el campo de acción. Es la capacidad del sujeto para organizar diversas alternativas de comportamiento frente a situaciones nuevas e imprecisas. El individuo es capaz de conformar las situaciones e implicarse en ellas, optimizando la información personalizada relevante de la que dispone.

e) Estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad. El individuo realiza un esfuerzo volitivo estable; es decir, ante evidencias negativas o inexplicables, el individuo se esfuerza por establecer un criterio explicativo que le permita estructurar su campo de acción.

Estos indicadores funcionales se expresan en estrecha relación y configuran interrelaciones estables, que caracterizan las expresiones de la personalidad en sus esferas motivadas esenciales. Esta integración es denominada nivel de regulación de la personalidad.

2.- Aspectos estructurales: “Es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otra forma del sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel de unidad entre afecto y cognición.” (González & Mitjans, 1999, p.22, citados por Moreno, 2003).

De acuerdo con Carrillo y Robledo (2003), se han definido tres niveles de integración de los contenidos psicológicos en su constitución estructural:

a) Unidades psicológicas primarias: se refieren a los motivos, las normas, los valores, las actitudes, los rasgos en su carácter de elemento definitorio y aislado de la personalidad, entre otras. Constituyen una integración cognitivo-afectiva relativamente estable, que actúa de manera inmediata sobre el comportamiento ante las situaciones vinculadas a su acción reguladora.

b) Formaciones psicológicas. Se definen básicamente por la categoría de formación motivacional compleja. El contenido de la formación motivacional siempre aparece construido por el individuo instituyendo un sistema de información personalizada notable que permite a la personalidad operar conscientemente con dicho contenido, y así ejecutar su potencial motivacional en estrategias, valoraciones y objetivos muy elaborados. Se apoyan en motivos que ocupan un lugar elevado en la estructura motivacional de la personalidad, a los cuales se les denomina tendencias orientadoras.



c) Síntesis reguladora. El carácter sistémico de la personalidad determina que sus elementos y formaciones se integren en distintas configuraciones psicológicas de forma simultánea, estas tienen una particular relevancia en la regulación del comportamiento.

3.- Configuraciones psicológicas individualizadas (González & Mitjans, 1999; González Rey, 1997, citados por Moreno, 2003): Constituyen alternativas diversas de expresión de las leyes generales de la personalidad, que devienen de la integración en la historia individual del sujeto, de los aspectos estructurales y funcionales como una unidad indisoluble, pues los propios indicadores funcionales determinan niveles diferentes de organización y estructura de los contenidos.

Estas configuraciones expresan la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social del sujeto, de ahí que sean complejas, pluridimensionales, irregulares, contradictorias, al integrar diferentes elementos que se han convertido en estados dinámicos de la personalidad en el curso de su desarrollo individual. Ellas se constituyen como expresión de una lógica donde lo interno y lo externo se integran.

Por su parte, Ortiz y Mariño (2008) consideran que el enfoque personológico constituye un rescate de la personalidad de profesores y alumnos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, pues comienza a influir en la Didáctica por el impacto de la Psicología Humanista en la Educación.

Pomares (2008); Iznola y Gabriel (2008), González (2008), consideran que el enfoque personológico se ubica dentro de la perspectiva histórico-cultural, en tanto se trata de un nuevo enfoque psicológico donde el carácter activo de los procesos psíquicos, la actividad como proceso que media entre la relación del sujeto y la realidad objetiva, la relación entre la actividad externa y la interna, la comunicación y el lenguaje, se consideran aspectos que en el entorno académico se conciben como una actividad social y no sólo como proceso de realización individual.

La comprensión de lo cognitivo y lo afectivo en esta interrelación tiene importancia metodológica. Es la posibilidad de comprender el nivel de desarrollo

de los motivos, así como de los indicadores importantes del nivel de regulación de la personalidad, a través de las particularidades de sus operaciones cognitivas. En este sentido, el valor de la categoría elaboración personal como criterio diagnóstico de un nivel de desarrollo y efectividad de la motivación en la personalidad, permite realizar un estudio más profundo, siempre y cuando se dirijan bajo los siguientes índices:

1. Cuando el contenido expresado por el sujeto manifiesta juicios y valoraciones en los que se manifiesta su participación activa. Esto se puede expresar en: a) planteamientos alrededor de un contenido que exprese el juicio personal del sujeto y, b) en su mayor grado de desarrollo, la elaboración personal se manifiesta cuando el individuo es capaz de expresar una actitud hacia la realidad sobre la base del contexto expresado.

2. Cuando el contenido está comprometido con la vida afectiva del sujeto, pues si bien no todo contenido afectivamente vinculado al sujeto expresa una elaboración personal, todo contenido comprometido con la elaboración personal del sujeto sí implica su mundo afectivo, ya que en la base de la elaboración personal se encuentran las principales necesidades y motivos de la personalidad.

3. Cuando el sujeto es capaz de defender aquellos contenidos que forman parte de su elaboración personal y de respaldarlos activamente sobre la base de su experiencia y conocimiento, (Carrillo & Robledo, 2003, p.31).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, se presentará en el capítulo tercero, el fundamento teórico de la Técnica DIP-EF para el diagnóstico de la motivación profesional del educador físico y que se sustenta en la concepción personológica de la motivación profesional propuesta por González y López (2002, pp.1-3), sobre la cual se basará el análisis de este aspecto en el estudio que se presenta.

### **Predictores de la motivación profesional**

De acuerdo con Carbonero et al. (2010) son escasas las investigaciones que se han centrado en el profesorado, a pesar de que la competencia profesional está ligada directamente con la calidad de sus lecciones y por lo tanto, del aprendizaje y formación integral del estudiantado. El cuerpo docente juega un papel significativo en el soporte que brinda a sus estudiantes para la superación de obstáculos y la obtención de logros académicos y sociales (Arguedas, 2010) La calidad, el estilo y estrategias de enseñanza y sus expectativas, pueden influir en forma trascendental en la motivación y rendimiento del alumnado, (Woolfolk, 2006) Lo cual conduce a la búsqueda de la competencia profesional, que según González (2008, p. 179) “se manifiesta en la actuación, en tanto es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que de forma integrada regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales”.

En la estructura de la competencia profesional, siendo esta una configuración psicológica compleja, toman parte formaciones psicológicas cognitivas, motivacionales y afectivas, que en su funcionamiento se integran en la regulación de su actuación como profesional, y es en ella donde se hace uso de sus propios recursos psicológicos, que lo conducen al desempeño profesional eficiente, ético y responsable, (González ,2008).

Uno de los elementos fundamentales que pueden impactar el posterior desempeño profesional, se dirige hacia la formación e identidad profesional pedagógica, la cual es concebida por Despaigne (2011, p.3) como “un proceso de establecimiento de la personalidad del individuo que conduce inevitablemente a una etapa cualitativamente superior del desarrollo humano y que a su vez implica una formación psíquica de orden superior”. La autora concibe la formación del hombre como personalidad que se desarrolla dentro de un contexto social e históricamente determinado y coincide con González (2008, p.180) en cuanto a su “concepción de la educación profesional desde una perspectiva sociohistórica del desarrollo humano”, lo que la lleva a considerar la competencia profesional

como una “configuración psicológica compleja que no nace con el sujeto, sino que es construida por él en el proceso de formación y desarrollo profesional”, durante el cual, según Álvarez (1994, citado por Despaigne, 2011) se articulan lo instructivo, educativo y desarrollador, que a la larga dan como resultado una actuación independiente y activa, sumado a un proceso de interiorización y evolución personal.

Se observa que la influencia educativa durante la formación inicial del profesional es determinante, pues dirige y sistematiza el proceso de formación académica y personal del futuro profesional. González (2008, p.181) considera que en el proceso de formación de la competencia profesional, tanto en la institución de educación superior como en los centros de trabajo, se debe tener claro que, “ los docentes y tutores asumen un rol orientador y de modelo educativo y profesional del aprendizaje de los estudiantes, mientras que los estudiantes y profesionales asumen un rol de sujeto de su formación y desarrollo profesional”; de ahí la necesidad que destaca Despaigne (2011, p.4) de que estos centros conciben la actividad pedagógica” como un proceso de formación propedéutica, inicial y permanente de los profesionales de la educación”. A lo que González (2008) le agrega al considerar que la metodología de enseñanza-aprendizaje debe ser participativa y en comunicación dialógica entre estudiantes y docentes, tutores y profesionales, así como una evaluación centrada en el proceso de construcción y desarrollo de la competencia profesional, utilizando estrategias de autoevaluación y la heteroevaluación.

Ante la incertidumbre del cambio en los enfoques educacionales, el docente se ve afectado por la falta de adaptación hacia el enfoque actual, centrado en el alumno, en la adquisición de competencias, problemas relacionados con el desarrollo integral del estudiantado y la insuficiente motivación, el bajo rendimiento del estudiantado, los problemas de exclusión, deserción y abandono escolar, entre otros. Esto dirige la mirada hacia la necesidad de una propuesta con mayor rigor pedagógico y propuestas metodológicas dirigidas a la formación permanente del profesorado. (Benito, 2009, citado por Carbonero, 2010).

Hasta el momento, se pueden citar aspectos fundamentales que podrían incidir en la motivación profesional del docente: formación inicial y su influencia en la adquisición de una adecuada competencia profesional; aspectos relacionados con la personalidad del docente, factores relacionados con los cambios que se generan de acuerdo con el nuevo enfoque educacional, basado en procesos socio-históricos del aprendizaje o de la relación dialéctica enseñanza- aprendizaje, y en la formación permanente asociada con la necesidad del logro de una mejor adaptación a los cambios.

Clelia (2008) presenta una serie de aspectos contextuales relacionados con el rol docente y el pensamiento del profesor: la progresiva proletarización de la tarea docente, la pérdida de gratificación cultural o simbólica debido a nuevos medios de transmisión cultural; la ampliación de la escolaridad, la cual incide en que a mayor oportunidad de acceso a altos niveles de conocimiento, hace que la posición de la docencia se vea empobrecida; pauperización del salario docente. Iznola y Gabriel (2008), Orozco (2011) coinciden al lograr determinar que factores como: inadecuadas condiciones en la infraestructura; falta de recursos didácticos, realización de tareas ajenas a su profesión, la poca consideración por parte del centro educativo y del estudiantado hacia la profesión, la falta de seriedad con que se toma al profesional en Educación Física, y los bajos salarios, entre otros, afectan significativamente el nivel de motivación profesional en el educador de Educación Física. Guío (2007) manifiesta que aunque el docente cuenta con mucha información acerca de modelos o alternativas para la enseñanza, no siempre cuentan con el tiempo, los espacios y materiales que estos requieren.

Si se parte, de lo citado por Despaigne (2011) en cuanto a que la identidad profesional, como un proceso de apropiación activa y consciente del modelo de un profesional, depende del tipo de relación y vivencias del sujeto con la institución donde se forma, la disciplina y vida laboral en un tiempo y contexto específico, se puede afirmar bajo el enfoque socio- histórico de González (2008) apuntado

anteriormente, que los factores expuestos anteriormente son predictores recurrentes que inciden en el nivel de la motivación profesional del educador.

### ***2.3.2. El estudiante***

#### **2.3.2.1. Estilos de aprendizaje**

Las tendencias pedagógicas actuales han mostrado un creciente interés por el estudio de los procesos de enseñanza- aprendizaje. En aras de lograr una mayor efectividad en esta, y para ello se debe tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño escolar, tales como: la motivación, los conocimientos previos, sus habilidades y limitaciones, los estilos de aprendizaje, entre otros.

En la presente investigación se toma en cuenta una de estas variables: los estilos de aprendizaje, y siguiendo la línea de Carrera y Fariñas (2009), se pretende partir de una concepción vigotskiana y su enfoque histórico-cultural, a la hora de analizar esta variable, a la luz de otros aspectos relacionados con el proceso educativo.

Decir que las personas aprenden de maneras distintas, hoy, resulta evidente, a la luz de las diferentes teorías relacionadas con esta temática. Las cuales afirman que los individuos poseen diferentes estilos de aprendizaje, relacionado con la forma en que cada persona procesa la información que percibe.

En cualquier caso, la teoría de los estilos de aprendizaje parece confirmar que algunas diferencias detectadas entre el estudiantado se deben a su estilo personal de aprender, y vinculada a ella está la intervención pedagógica actual, que se orienta a poner al alumno en la disposición de aprender a aprender, (Benito. C. et. al. 2003).

Cuando se explora este concepto, uno de los primeros aspectos que aparecen en la literatura es que igualdad de oportunidades educativas no significa en todos los casos que los alumnos inviertan el mismo tiempo en el proceso de aprender, tanto dentro como fuera del aula, sigan el mismo proyecto didáctico o dispongan del mismo método evaluativo o del mismo profesor (Alonso, C. et al.

2002). Y aunque así fuera en algún caso, la respuesta y el modo en que cada estudiante lleva a cabo el proceso de aprender es distinto. En los años 70 algunos investigadores, entre ellos Gregory (1979) dedicaron tiempo al estudio del comportamiento desarrollado por estudiantes seleccionados por su brillantez académica y descubrieron que existía una gran diversidad entre ellos, tanto en el método usado en las aulas al recibir la información, como fuera de ellas al procesarla y almacenarla para asimilarla. Pensaron que los distintos comportamientos tenían que ver tanto con su particular disposición natural como con las experiencias previas vividas. (Ceballos et.al, 2003).

En el concepto de aprender a aprender se integran (1) las necesidades del discente, referidas al conocimiento y capacitación necesarios para hacer efectivo el aprendizaje, (2) el estilo de aprendizaje, es decir las preferencias y tendencias particulares de cada individuo y (3) la formación diseñada para el aprendizaje, entendiéndolo como *“el conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación en que uno se encuentre.”* Investigadores como Cafferty (1980), Lynch (1981), Pizzo (1981), Gardner (1990) y Alonso (1992) entre otros, desarrollan investigaciones que relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico; basándose en los resultados obtenidos afirman que: *“los estudiantes aprenden con mas efectividad cuando se les enseña con sus Estilos de Aprendizaje predominantes”* (Alonso, Gallego & Honey, 2002, 2007).

La mente humana es capaz de utilizar los elementos relacionados con su estilo de aprendizaje de diferente forma según la situación en que se encuentre; aunque cada persona tiene una predisposición a relacionarse mejor con ciertas condiciones para su crecimiento y desarrollo personal. Según Alonso.et.al 1997, es así, como “El estilo de aprender es un concepto también muy importante para los profesores, porque repercute en su manera de enseñar. Es frecuente que un profesor tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva enseña según su propio estilo de aprendizaje”, (Barrantes et al., 2003).

En relación con lo anterior, este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores y profesoras, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego desembocan en preferencias en su Estilo de Enseñar. Este puede significar un favoritismo inconsciente para el estudiantado con el mismo estilo de aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales. La propuesta de los Estilos de Aprendizaje ofrece, a docentes y estudiantes, datos significativos sobre el aprendizaje individual y el aprendizaje de los otros miembros del grupo, con quienes debe compartir su caminar diario en el aula.

La identificación de los estilos de aprendizaje del estudiantado podría posibilitar la individualización de la enseñanza, al permitir los ajustes necesarios de una intervención pedagógica más acorde con su estilo. A partir de aquí, surge la interrogante de cómo diagnosticar los estilos de aprendizaje del estudiantado. Existen múltiples instrumentos de medida, pero se destacan los siguientes:

- Los de Rita y Kenneth Dunn, dirigidos fundamentalmente a la primera y segunda enseñanza, con 21 variables.
- Los de David Kolb, dirigidos a adultos, los cuales tratan de identificar las preferencias del individuo por alguna de las cuatro etapas en las que configura el aprendizaje eficaz (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa).
- Los de Peter Honey y Allan Mumford, que asumen también parte de la teoría de Kolb, aunque hacen una mayor descripción de los Estilos que Kolb y, sobre todo, toman el cuestionario (LSQ o Learning Styles Questionnaire) como el punto de partida para introducir modificaciones que permitan la mejora del aprendizaje. Identifican también cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático, cada uno investigado con 20 variables, que conforman un total de 80 ítems (Alonso, Gallego & Honey, 1994, p. 105).



- El CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), que se enmarca dentro de los enfoques cognitivos de aprendizaje, es la adaptación del LSQU al contexto español. A través de sus 80 ítems es posible identificar los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), a los cuales se añaden otras variables socio académicas que permiten relacionarlos con los distintos estilos e identificar asociaciones entre los estilos y el estudio de determinadas disciplinas y ciencias. (Ceballos, et. al., 2003).

Para efectos de esta investigación se utilizará el CHAEA como instrumento para diagnosticar los estilos de aprendizaje de los sujetos elegidos, considerando sus características psicométricas y el hecho de estar baremado. Lo anterior, se profundizará posteriormente en el apartado de la metodología.

Se considera de gran importancia que el docente y la docente se esfuercen en comprender las diferencias de Estilo de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, para adaptar su Estilo de Enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, que sea pertinente para el logro de los objetivos que se pretenden. El análisis de los Estilos de aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Facilitan un camino, aunque limitado por la falta del auto conocimiento.

Según Honey y Mumford (1986), es una preocupación averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de las personas, explicable solo por sus diferentes necesidades acerca del modo mediante el cual se exponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Y aquí aparece una explicación: los Estilos de Aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje. Lo ideal podría ser que todas las personas fueran capaces de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar por partes iguales los conocimientos. Pero lo cierto es que las personas son más capaces de una cosa que de otra.

En consecuencia, los estilos, para P. Honey y A. Munford (1986, citados por Alonso et al., 2007) son cuatro, que a su vez, son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje y ellos lo definen:

- Activo (a)
- Reflexivo (a)
- Teórico (a)
- Pragmático (a)

### **Descripción de los estilos de aprendizaje**

#### **Activos:**

Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son personas del aquí y ahora, y les gusta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que se debe que intentarlo todo por lo menos una vez. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

#### **Reflexivos:**

A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar la piedra sin mover; mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan de considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan al observar la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

**Teóricos:**

Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos (as) si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

**Pragmáticos:**

El punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan, su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno, (Barrantes, et al., 2003).

La población docente debe ser capaz de utilizar diversas estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje del estudiantado, con diferentes Estilos de Aprendizaje y así fomentar la flexibilidad de los alumnos y alumnas en su forma de aprender. De esta forma, les ayudan a prepararse para el futuro, capacitándolos para adaptarse y asimilar cualquier tipo de información que se presente en su devenir temporal. Es uno de los aspectos de enseñar a aprender a aprender, destreza imprescindible para caminar en este nuevo milenio.

**Conclusión**

Los contextos sociales de cognición y aprendizaje tienen aplicaciones evidentes en el aula, el docente es conocedor de que la clase es por encima de todo un entorno social, y la enseñanza es una forma de interacción social.

El desafío de los profesores está en crear un ambiente de clase interactivo y sustentado en la diversidad de sus estudiantes, el cual propicie y apoye el desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y que estimule la autoconciencia y la autodirección de sus estudiantes.

Los procesos de evaluación o de autoevaluación de la motivación en el desempeño profesional, bajo un enfoque psicológico en la actualidad, permitirán expandir las oportunidades para que el cuerpo de docentes reflexione sobre la enseñanza, a partir del examen de su propia actuación, a la luz de un análisis crítico del proceso docente educativo. Para Valdéz (2000) lo anterior permitirá estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica, así como su potencial de autodesarrollo, de auto perfeccionamiento y aumentar el nivel de profesionalidad del docente. Al considerar que en América Latina muchos agentes educativos estiman la necesidad de que los docentes se sometan consciente y periódicamente a procesos de evaluación de su desempeño, como un esfuerzo encaminado al mejoramiento de la calidad de la educación.

El conocimiento, mediante procesos de evaluación- reflexión de factores que podrían minar la motivación por parte de los educadores físicos bajo principios éticos, puede utilizarse para impulsar la realización personal. La motivación conceptualizada como el conjunto de factores internos que, junto con los estímulos externos de la situación, determinan la dirección y la intensidad de la conducta de un sujeto en un momento histórico determinado. Esos motivos se traducen en factores que dirigen u orientan una determinada conducta, y por ende, se presentan como un proceso muy complejo de motivaciones intrínsecas o extrínsecas, que puede afectar positiva o negativamente el desempeño docente.

El profesional en la Educación Física es una figura básica e imprescindible para el logro de un proceso de enseñanza – aprendizaje de calidad, por ello y ante los nuevos retos educativos, se debe repensar su posición y la adecuada formación pedagógica. Por lo tanto, se considera que elementos tales como la formación inicial y permanente, el desarrollo profesional, la personalidad, las competencias docentes, los estilos de enseñanza, la motivación y la evaluación, deben asumirse como propios, en la búsqueda de una mejora constante del desempeño docente.

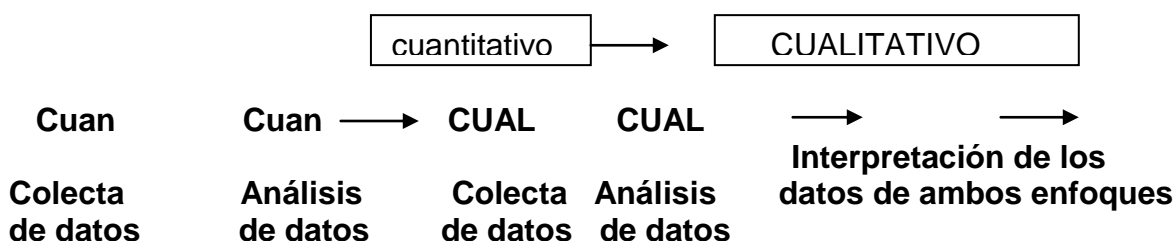
## Capítulo III

### 3. Metodología

De acuerdo con lo estipulado en el Manual de Frascatti (2002), esta investigación correspondería a las de tipo aplicada, por cuanto, se pretende que con los resultados obtenidos se pueda mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje de la Educación Física. Esto desde el abordaje de múltiples aspectos, como los son la motivación profesional, la satisfacción de los estudiantes, la calidad de las lecciones y la aplicación de los estilos de aprendizaje desde el planeamiento didáctico, o incluso, para determinar nuevos métodos o formas de alcanzar objetivos específicos predeterminados, mediante la consideración de todos los conocimientos existentes y su profundización, en un intento de solucionar problemas específicos.

La presente investigación corresponde a un estudio de enfoque combinado o multimétodo. En él se utiliza el *Enfoque mixto* con un diseño secuencial explicativo (Sequential Explanatory Design) con estatus cualitativo dominante.

Este diseño se caracteriza por la colecta y análisis de datos cuantitativos, seguidos por la colecta y análisis de datos cualitativos, de manera que se utilizaron los resultados cualitativos para asistir en la explicación e interpretación de los hallazgos encontrados en primera instancia en el estudio cuantitativo (Creswell, 2003).



Este es un diseño no experimental, pues no se manipularon deliberadamente las variables; así se observaron "fenómenos tal y como se dan

en un contexto natural, para después analizarlos” (Hernández et al., 2006, p.205); y es *transversal* en tanto recolecta datos de un solo momento y en un tiempo único, como de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, (Giovanni & Lafrancesco, 2003). En el presente estudio se analizarán variables socio demográficas como la edad y el género de los estudiantes, y la edad y el nivel de estudio de los docentes, además de las variables: motivación profesional, estilos de aprendizaje para docentes y estudiantes, satisfacción del estudiantado, evaluación de la calidad de las clases de Educación Física, en situaciones de aula; es decir, durante las lecciones normales de Educación Física. De manera que se constituyen en situaciones ya existentes, las cuales no se provocan intencionalmente para el desarrollo de la investigación.

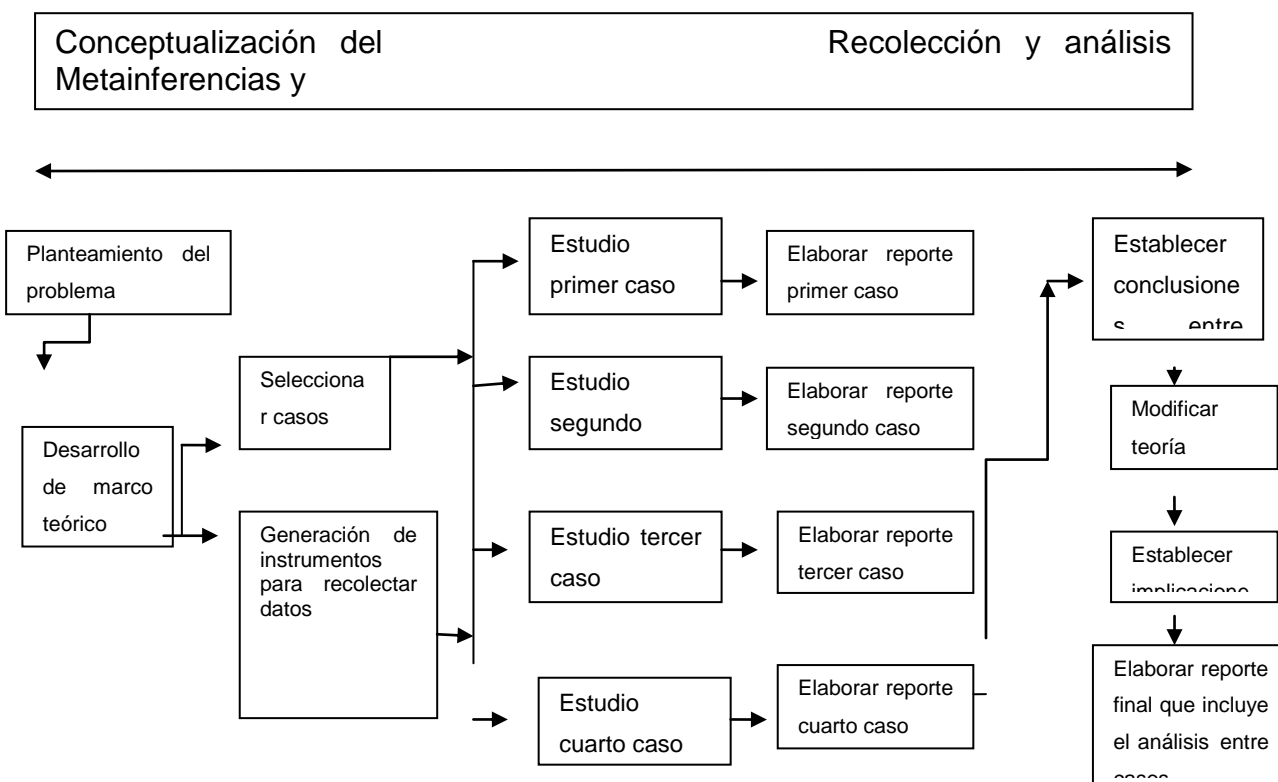
Se utilizó el *método de investigación de estudio de casos*, por cuanto se cuenta con una de las muestras con 5 sujetos, que aunque corresponden a la población total de docentes en estudio, muestra poca potencia estadística, lo cual conduce al análisis desde este método en particular.

Por el tipo de enfoque multimétodo, se partirá de la recomendación de Hernández Sampieri y Mendoza (2008) en la utilización de estudios de caso mixtos y que estos sean híbridos; es decir, que se recolecten datos cuantitativos y cualitativos, lo cual redundará en el fortalecimiento de su amplitud y profundidad.

De acuerdo con Blater (2008), Flick (2007), Hernández Pina (2001), Hernández et al. (2010), el estudio de casos es de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, pues permite comprender en profundidad los fenómenos educativos mediante procesos de indagación. El estudio de casos esta caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas, dentro de un contexto y mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos, (Mertens, 2008), en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes, (Yin, 2009).

Se considera que, por su *finalidad*, corresponde a un estudio de casos *instrumental*, en tanto se examina para proveer de insumos de conocimiento, refinar una teoría o trabajar con casos similares. Por el número de casos y la unidad de análisis, se considera que es de *múltiples unidades de análisis* (los 5 docentes de Educación Física), y se pretende evaluar a cada uno por separado, en forma holística o integralmente, para después establecer patrones o tendencias, (Stake, 2006).

La clasificación de este estudio de casos correspondió al tipo *secuencial de múltiples casos similares*, de manera que, los casos fueron investigados cuantitativamente y cualitativamente, de modo tal que los resultados se interpretaron en forma separada y grupal; se efectuaron inferencias primero por separado, luego en forma grupal, finalmente se realizaron metainferencias. A continuación se presenta un diagrama para ejemplificarlo:



Extraído de Hernández Sampieri, Mendoza y De la Mora 2009, citados por Hernández et al., 2010

Para efectos de comprender el proceso de investigación que se desarrollará, este se divide por fases: la fase cuantitativa y la fase cualitativa.

### ***Primera Fase Cuantitativa***

Desde un enfoque cuantitativo, se investigó el fenómeno a través de cuestionarios como instrumentos para recolectar información, dos para los estudiantes y *dos* para los docentes; de manera que ambos fueron considerados como las unidades de análisis.

Además, se utilizó el *método cuantitativo correlacional* y el *descriptivo*. Para efectos de los análisis de los datos de tres de los objetivos planteados, relacionados con la muestra del estudiantado se realizaron análisis de tipo correlacional, y análisis descriptivos para dos de los objetivos, relacionado con la muestra de docentes. Los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico correspondiente permitieron realizar interpretaciones posteriores en la segunda fase cualitativa.

*Nivel - Docentes:* en este nivel se describió el *grado de motivación profesional* de cada uno de ellos, utilizando el cuestionario “Técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional por la Educación Física”. Este cuestionario alcanzó a ubicar a los profesores en diferentes niveles de desarrollo de su motivación profesional a partir de la integración de indicadores de contenido y funcionamiento motivacional. Mediante la “Técnica ladov” se ubicó al docente en una escala de satisfacción que transita desde la máxima insatisfacción hasta la máxima satisfacción profesional. Así mismo, se determinaron el o los estilos de aprendizaje predominantes en cada docente, mediante la aplicación del “Instrumento CHAEA”. En este caso, la unidad de análisis del estudio de casos corresponde a los cinco docentes.

*Nivel- Estudiantes:* En este nivel se logró correlacionar el *nivel de satisfacción por las lecciones de Educación Física (variable dependiente)* de cada estudiante, utilizando el cuestionario “Satisfacción por las lecciones de Educación Física”, con el estilo de aprendizaje (variable independiente), utilizando:



- a) El “Cuestionario CHAEA”. El análisis estadístico se realizó con la prueba estadística no paramétrica llamada *Análisis de varianza de una entrada de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes*.
- b) Se establecieron comparaciones entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el género y la modalidad educativa, mediante la aplicación de la “Prueba no paramétrica **Mann Whitney para dos muestras independientes**”, para evaluar si los grupos difieren de manera significativa o no entre sí.
- c) Se establecieron comparaciones entre el *nivel de satisfacción por las lecciones de Educación Física* y el género y la modalidad educativa, mediante la aplicación de la “Prueba no paramétrica **Mann Whitney para dos muestras independientes**”, para evaluar si los grupos difieren de manera significativa o no entre sí.

### 3.1. Participantes

*La población estudiantil* la constituyen todos los estudiantes de noveno año matriculados en *dos instituciones educativas de secundaria* de la Región educativa de Turrialba: el colegio C1 (Circuito 03) con modalidad Técnico Profesional y el colegio C2 (Circuito 02), con modalidad académica (para efectos de mantener la confidencialidad se han establecido códigos para hacer alusión a los colegios, estudiantes y docentes). Se han elegido dos instituciones del nivel de secundaria con modalidades diferentes; su escogencia tiene relevancia para la investigación desarrollada, considerando que en Costa Rica, las diferentes modalidades educativas aspiran a un perfil diferenciado de los estudiantes.

Se realizó un censo de la población estudiantil de noveno año con edades comprendidas entre los 15 y 16 años, quienes para efectos de la presente investigación, cumplen con las siguientes características: la primera se refiere a la relación manifiesta entre satisfacción y motivación, que como se estableció en el marco teórico, el primer término tiene que ver con la dimensión afectiva del

segundo y este con la concepción que tienen los sujetos de la habilidad (Nicholls, 1984b, citado por Jiménez Castuera, 2004). De manera que la percepción de la habilidad (modificable o innata) se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes de Educación Física y el grado de satisfacción – insatisfacción por la materia (Ommundsen, 2001, citado por Jiménez, 2004). De este modo, la percepción de la habilidad (diferenciación entre los conceptos de esfuerzo y capacidad) es fundamental para la comprensión de la conducta de ejecución en los entornos académicos y deportivos, y esta es alcanzada hasta después de los 12 años. Por lo cual en la adolescencia, este aspecto puede influir en el significado subjetivo que un individuo le asigne a una experiencia determinada, que influirá posteriormente en sus respuestas de satisfacción o insatisfacción en las lecciones de Educación Física.

La segunda razón, radica en que se ha considerado necesario que los sujetos hayan estado inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, y en este caso, se traduce en tres años; es decir, más de la mitad del tiempo que correspondería al nivel de secundaria, permitiéndoles poder establecer criterios con mayor propiedad.

La población estudiantil del C1 es de 125 estudiantes, 68 hombres y 57 mujeres; en el caso del C2 es de 155 estudiantes, 80 varones y 75 mujeres.

### **3.2. Estrategias de acceso a la población**

Para acceder a esta población se gestionaron varias autorizaciones, siguiendo el siguiente protocolo: en primer término solicitud de permiso por escrito a los representantes de las organizaciones, a las cuales pertenecen los participantes. En este caso, se inicia con Directora Regional de Turrialba, posteriormente al Director de cada institución y a los docentes a cargo de los grupos, para contar con el aval correspondiente. En el caso de los estudiantes, y previo a la aplicación de los cuestionarios, se les solicitó su consentimiento informado y se les explicó lo correspondiente a la confidencialidad de los datos obtenidos, posteriormente, se les expuso una serie de instrucciones basadas en la mecánica de relleno de los

documentos y se les explicó el objetivo principal del estudio. La investigadora principal estuvo presente en el momento cuando los estudiantes completaron los cuestionarios, sin la presencia del profesor de Educación Física, de manera individual y en un clima que les permitió concentrarse sin distracciones

- *Docentes de Educación Física:* la población estuvo conformada por todos los docentes de noveno año en Educación Física que laboran en ambas instituciones. La muestra de casos correspondió a todos los docentes que dan clases de Educación Física en todos los grupos de noveno año con que cuenta cada institución educativa en estudio. En el C1 laboran tres docentes, los cuales (y para efecto de la presente investigación) se han codificado de la siguiente manera: P1C1, P2C1 Y P3C1 (donde P1 significa profesor 1 y C1 colegio con modalidad Técnico Profesional). En el C2 laboran dos docentes y se han codificado de la siguiente forma: P4C2 y P5C2 (donde P4 significa profesor 4 y C2 colegio con modalidad académica).

- Las fuentes de información son primarias por cuanto, se partió de individuos que brindaron la información directamente, se consideraron protagonistas de un evento histórico en el que la investigación se llevó a cabo.

Como fuente secundaria se contó con los documentos correspondientes de cada institución educativa, en los cuales constaban los horarios de los grupos, así como también se consultó el Programa de Estudio de Educación Física del 2010. Ministerio de Educación Física. Costa Rica.

### 3.3. Variables de investigación

En este apartado se presentan las variables de investigación y sus respectivas definiciones conceptuales, operacionales e instrumentales.

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Definición instrumental</b>
Motivación profesional de los docentes	Es el tipo de motivación que los profesores manifiestan y que puede ser: una	<p><b>A.</b> Cuestionario “Técnica DIP-EF”.</p> <p>1.1. Indicadores relativos al contenido de la motivación profesional intrínseca.</p> <p>1.2. Indicadores relativos al contenido de la motivación profesional extrínseca.</p> <p><b>2.2 .Indicadores de funcionamiento:</b> cómo</p>	Pregunta #1.

	<p>motivación intrínseca hacia la profesión elegida (intereses profesionales) o una motivación profesional que se sustenta, fundamentalmente, en una motivación extrínseca al contenido esencial de su profesión (ejercer la profesión por sus ventajas económicas, o por obtener reconocimiento y prestigio social, entre otras) (Moreno &amp; Hellín, 2007).</p>	<p>los motivos regulan la actuación del profesor.</p> <p>2.2.1 .Perspectiva temporal de la motivación profesional mediata. 2.2.2. Perspectiva temporal inmediata.</p> <p>3.1. Persistencia en la actuación profesional volitiva: desarrollar sus clases con calidad cuando no se dispone de todos los recursos necesarios, del tiempo necesario para su preparación o se trabaja con grupos numerosos.</p> <p>3.2. Persistencia en la actuación profesional no volitiva: plantearse el objetivo de ser creativo en las clases de Educación Física, pero abandonar la meta porque se le exige por sus superiores un cumplimiento rígido y estricto del programa.</p> <p>4.1. <b>Posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional activa:</b> el sujeto expresa iniciativas, independencia en su actuación profesional.</p> <p>4.2. <b>Posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional reactiva:</b> el sujeto asume una actitud dependiente en su actuación profesional.</p> <p>5.1. <b>Elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:</b> argumentar con criterios propios sus decisiones profesionales, sus valoraciones y vivencias afectivas que expresa en su actuación profesional.</p> <p>5.2. <b>No elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:</b> Se manifiesta cuando el sujeto no es capaz de argumentar o argumenta a partir de criterios ajenos sus decisiones profesionales, sus valoraciones, expectativas y vivencias afectivas que se expresan en su actuación profesional.</p> <p>6.1. Expresión vivencial del sujeto en la actuación profesional.</p> <p>IADOV:</p> <p>6.1.1. <b>Satisfacción:</b> Cuando expresa que le gusta y disfruta dar clases a pesar de los problemas y dificultades que afecten su trabajo.</p> <p>6.1.2. <b>Contradicción:</b> cuando el sujeto expresa vivencias contradictorias de agrado y desagrado en el desarrollo de su actividad profesional.</p> <p>6.1.3. <b>Insatisfacción:</b> cuando expresa vivencias de disgusto en el desarrollo de su actividad profesional: se siente defraudado, insatisfecho con su trabajo.</p> <p>7.1. Niveles de desarrollo de la motivación profesional: mediante la integración de</p>	<p>Preguntas #3,4, 9 y 10.</p> <p>Preguntas # 3, 6, 9, 12 y 15.</p> <p>Preguntas # 2, 5, 8, 11, 14.</p> <p>Preguntas# 1, 4, 7, 10 y 13.</p>
--	--	--	---

		<p>indicadores relativos a los puntos anteriormente señalados:</p> <p><b>7.1.1. Nivel superior:</b> Una orientación al contenido esencial de la profesión, satisfacción en la actuación profesional, perspectiva mediata de su motivación profesional, posición activa en la actuación profesional, actuación profesional persistente, volitiva, elaboración personal de los juicios profesionales.</p> <p><b>7.1.2. El nivel medio:</b> una orientación al contenido esencial de la profesión, satisfacción contradictoria en la actuación profesional, perspectiva inmediata de la motivación profesional, posición reactiva en la actuación profesional, actuación profesional inconstante, no elaboración personal de los juicios profesionales.</p> <p><b>7.1.3.El nivel inferior</b> se caracteriza por el predominio de la <i>motivación extrínseca</i>: los sujetos de este nivel carecen de intereses profesionales, pero en el orden funcional su motivación profesional puede expresarse con una tendencia a un grado de desarrollo alto, medio o bajo, lo que conlleva a tres tipos de profesores: Tipo A, Tipo B y Tipo C.</p>	<p>Preguntas# 2, 5, 8, 6, 7.</p> <p>Niveles de desarrollo de la motivación profesional</p>
<p>Estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico).</p>	<p>Son el compuesto de factores característicos cognoscitivos y, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo el estudiante aprende, percibe, interactúa con su entorno y responde a él. (Alonso, 2007)</p>	<p>1. Cuatro estilos de aprendizaje:</p> <p><b>1.1. Estilo activo:</b> implicación plena y sin prejuicios en nuevas experiencias; mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas, les gusta vivir nuevas experiencias, días están llenos de actividad, piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo, tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima, se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos, son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.</p> <p><b>1.2. Estilo reflexivo:</b> les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión, son prudentes, consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento, disfrutan al observar la actuación</p>	<p>Cuestionario CHAEA. 81 ítems.</p> <p>Preguntas:3-5-7-9-13-20-26-27-35-41-43-46-48-51-61-67-74-75-77.</p> <p>Preguntas:10-16-18-19-28-31-32-34-36-39-42-44-49-55-58-63-65-69-70-79.</p>

		<p>de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación, crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.</p> <p><i>1.3. Estilo teórico:</i> adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas, tienden a ser perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes, analizan y sintetizan, buscan la racionalidad y la objetividad y huyen de lo subjetivo y de lo ambiguo.</p> <p><i>1.4. Estilo pragmático:</i> tienden a la aplicación práctica de las ideas, descubrir el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechar la primera oportunidad para experimentarlas, actúan rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan, su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno. Baremo de interpretación elaborado con la información obtenida de los datos de las unidades de análisis del presente estudio investigación. (Alonso, Gallego &amp; Honey, 2007; Barrantes, et al., 2003).</p>	<p>Preguntas:2-4-6-11-15-17-21-23-25-29-33-45-50—54-60-64-66-71-78-80.</p> <p>Preguntas:1-8-12-14-22-24-30-38-40-47-52-53-56-57-59-62-68-72-73-76.</p>
<p>Satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física.</p>	<p>Un estado psicológico que se expresa como resultado de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo, en la medida en que el objeto de la actividad da respuesta a sus necesidades y se corresponde</p>	<p><b>Satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física. IADOV.</b></p> <p>b) Causas relativas a la clase de educación física: manifestación de gusto o disgusto por las lecciones y acción pedagógica del profesor (contenidos, actividades, medios y evaluación), elección personal entre asistir o no a las lecciones, importancia concedida a la EF como asignatura en el plan de estudios, en la relación profesor-alumno (relación de equidad de género, atención a la diversidad. Adaptaciones de las actividades o de la evaluación), alumno-alumno.</p> <p>c) Causas externas a la clase de educación física: manifestación de gusto o de disgusto por la condiciones medioambientales durante la práctica de actividades (sol, lluvia, viento), horarios (inicio de lecciones, a media mañana o mediodía), infraestructura (condiciones de la cancha, baños, sanitarios, ubicación), limitaciones físicas.</p> <p>d) Preferencia por la práctica deportiva.</p> <p>e) Cómo ve afectivamente a su profesor: desagradable, agradable, justo, injusto,</p>	<p><b>Cuestionario: Satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física. IADOV. Preguntas # 1-9</b></p>

	<p>con sus motivos e intereses. La relación entre motivación y satisfacción se expresa en las vivencias afectivas. (Lopez y González, 2001)</p>	<p>comprensivo, no comprensivo.</p> <p><i>Escala de satisfacción</i> grupal: +1: máxima satisfacción. 0.5: más satisfecho que insatisfecho. 0: no definido y contradictorio. -0.5: más insatisfecho que satisfecho. -1: máxima insatisfacción</p>	
--	---	---	--

### 3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos

- ✓ **Técnica:** la técnica empleada corresponde a la encuesta, y los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios que se detallan a continuación. (Anexos I, II y III).

Considerando que los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron son pruebas diseñadas en otro contexto, se hace necesario adaptarlos y efectuar pruebas piloto para calcular la validez y confiabilidad, así como ajustarla a las condiciones del presente estudio. Los instrumentos corresponden a tres cuestionarios que se mencionan a continuación:

- a. Para el diagnóstico del nivel de desarrollo de la motivación profesional de los profesores de Educación Física en la referida investigación se utilizó la “*Técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional en la Educación Física*”, la cual constituye una adaptación de la técnica DIP. (González, 1997, citada por Orozco, 2010) diseñada para el diagnóstico de los niveles de desarrollo de la motivación profesional. (Ver instrumento en Anexo I).
- b. Para efectos de esta investigación se utilizará el “*Cuestionario CHAEA*” como instrumento para diagnosticar los estilos de aprendizaje de los docentes y de los estudiantes, considerando sus características psicométricas y el hecho de estar baremado. Además, es un instrumento que ha sido utilizado en múltiples investigaciones a nivel internacional, para

diferentes áreas académicas y relacionado con múltiples variables, (Alonso y Gallego, 2007), como se puede observar en el capítulo de antecedentes. Así mismo ha sido utilizado en investigaciones a nivel nacional. Ver instrumento en Anexo II).

- c. El cuestionario *Satisfacción por las lecciones de Educación Física* que incluye la *Técnica Iadov* y de las preguntas complementarias que se presenta en el cuestionario, constituye un instrumento de gran valor para el estudio de la satisfacción de los alumnos por la clase de educación física, ha sido utilizado en múltiples investigaciones a nivel internacional y aplicado por la investigadora en dos investigaciones a nivel nacional), (Orozco, 2010). (Ver instrumento en Anexo III).

### **3.5. Validación de los instrumentos (Anexos IV y V)**

- a. Para efectos del Cuestionario de *Satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física* se ha utilizado en la investigación “Motivación profesional y calidad de las clases de Educación Física” y fue aplicada a poblaciones de estudiantes del nivel de secundaria de países como: Cuba, Costa Rica, Argentina, Chile y España (Orozco, 2010).

Este cuestionario ha sido adaptado por la investigadora del cuestionario de González y Rodríguez (2002) y permite valorar la satisfacción de los estudiantes por la materia de E.F. y aspectos relacionados con la igualdad de trato. Está conformado por 16 ítems, 10 de los cuales se agrupan en el factor de satisfacción y 6 corresponden a parámetros que respetan la igualdad de trato en función del género (las respuestas están formuladas en una escala Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 5. El 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 5 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase.

- b. El cuestionario *La Técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional en la Educación Física*, ha sido aplicado para estudios de caracterización de la



motivación profesional en estudiantes universitarios en Universidades cubanas y en la Universidad Técnica de Oruro en Bolivia. Así mismo, fue aplicada en el estudio titulado “Aplicación de la Técnica DIP-EF en profesionales de Educación Física de América Central”, con participación de 100 docentes costarricenses. (Orozco, 2010). También se ha aplicado en investigaciones realizadas acerca de la motivación profesional en docentes universitarios en, Venezuela y Costa Rica, González, V. (1989, 1994, 1999, 2001, citado por Orozco, 2010). Constituyó el instrumento utilizado en el estudio desarrollado por López, González y Guterman (2005) quienes presentan sus resultados en la investigación Motivación profesional y calidad de las clases de Educación física, desarrollada por el grupo GIMEF, a través de EF.Deportes.com entre Setiembre 2011 y febrero 2005. A este grupo de investigadores, la técnica Diagnóstico del Interés profesional (DIP) les permitió ubicar a los profesores en diferentes niveles de desarrollo de su Motivación profesional a partir de la integración de indicadores de contenido y funcionamiento motivacional. El análisis de las respuestas del profesor a cada una de las preguntas de la técnica permite identificar la expresión de los diferentes indicadores de contenido y funcionamiento de su motivación profesional, y posibilita en una integración posterior, la ubicación del profesor en un nivel de desarrollo de la motivación profesional. Ha sido utilizado en la tesis del nivel de doctorado (Gessa Gálvez, 2007) y de maestría (Carbonell Escorcía, 2009).

Su análisis de contenido, establece que:

La técnica DIP-EF se basa en una concepción personológica de la motivación profesional, que significa entender la motivación como una *expresión de la personalidad del profesor*. Es necesario destacar que los motivos profesionales no se expresan aisladamente en la actuación del profesor, ellos se integran en formaciones motivacionales de la personalidad.

La *formación motivacional* es la forma de existencia de los motivos en la personalidad como unidades psicológicas complejas reguladoras de la actuación, que integran en su base motivos diferentes por sus contenidos (intrínsecos y extrínsecos) en diferentes niveles de desarrollo funcional.

*El interés profesional* es una formación motivacional predominantemente intrínseca, la cual se expresa como tendencia u orientación de la personalidad hacia el *contenido esencial* de la profesión y que en el orden funcional puede manifestarse en diferentes niveles de desarrollo.

La *técnica DIP-EF* ha sido diseñada para explorar los indicadores de contenido y funcionamiento de la motivación profesional del profesor de Educación Física, y a partir de la integración de los mismos, ubicar al profesor en un nivel de desarrollo de la motivación profesional que permita discriminar si manifiesta o no un interés profesional por la profesión de profesor de Educación Física y en qué nivel de desarrollo lo manifiesta.

- ***Indicadores de contenido de la motivación profesional***

Los indicadores de contenido se refieren a qué tipo de motivos están orientando predominantemente al sujeto en la profesión, si son motivos intrínsecos o extrínsecos, por tanto, se refieren a dos tipos de motivación: ***la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.***

En toda actividad humana se manifiestan motivos intrínsecos y extrínsecos simultáneamente, lo importante es conocer cuál es el tipo de motivos predominante en una formación motivacional.

***El interés profesional*** constituye una formación motivacional predominantemente intrínseca que ha demostrado ser más efectiva en la regulación de la actuación profesional del sujeto que otras formaciones motivacionales predominantemente extrínsecas, González, V. (1989, citado por González & López, 2002).

A continuación se presentan los indicadores de contenido:

- **Indicador que manifiesta una orientación al contenido esencial de la profesión (motivación intrínseca):**

Este indicador manifiesta la *preferencia por la realización de actividades que se relacionan directamente con contenidos esenciales e inherentes de la profesión*: preparar clases, trabajar con los alumnos, profundizar en el estudio de contenidos de la educación física y la metodología de su enseñanza.

- **Indicador que manifiesta una orientación a contenidos no esenciales de la profesión (motivación extrínseca):**

Este indicador manifiesta *preferencia por la realización de actividades que NO se relacionan directamente con los contenidos esenciales e inherentes de la profesión*: trabajar como profesor de educación física por ganar un salario, por obtener prestigio y reconocimiento social, por ser un trabajo fácil.

- **Indicadores de funcionamiento**

Los indicadores de funcionamiento responden al *cómo* los motivos regulan la actuación del sujeto, con qué intensidad, perseverancia, iniciativas, proyección temporal, de modo que expresan en su integración con los indicadores de contenido, diferentes niveles de desarrollo de la motivación profesional.

Los indicadores de funcionamiento son:

- **Perspectiva temporal de la motivación profesional:** Se refiere a la temporalidad con que se expresan los objetivos profesionales que se plantea el sujeto. En este sentido la motivación profesional puede ser **mediata o inmediata**.

**Perspectiva temporal mediata:** Se expresa cuando los objetivos profesionales se proyectan a largo plazo, al futuro. Por ejemplo: querer ser profesor de educación física toda la vida, querer profundizar y actualizarse en temas de la educación física y su enseñanza, querer ejercer la profesión para garantizar una estabilidad económica y profesional.

**Perspectiva temporal inmediata:** Se expresa cuando los objetivos profesionales se proyectan a corto plazo. Por ejemplo: querer ser profesor de educación física sólo por un tiempo.

- **Persistencia en la actuación profesional:** Se refiere a la posibilidad del sujeto de enfrentar obstáculos que impiden la realización de sus objetivos profesionales y luchar por su consecución. La actuación profesional puede ser persistente o inconstante.

**Actuación persistente o volitiva.** Se expresa cuando el sujeto lucha por lograr los objetivos profesionales que se plantea independientemente de los obstáculos que se presenten. Por ejemplo: desarrollar sus clases con calidad cuando no se dispone de todos los recursos necesarios, del tiempo necesario para su preparación o se trabaja con grupos numerosos.

**Actuación inconstante, no volitiva:** Se expresa cuando el sujeto no es capaz de luchar por los objetivos profesionales que se propone siempre que se presenten obstáculos para su consecución. Por ejemplo: Plantearse el objetivo de ser creativo en las clases de Educación Física, pero abandonar la meta porque se le exige por sus superiores un cumplimiento rígido y estricto del programa.

- **Posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional**

Este indicador se refiere a la disposición manifestada por el sujeto en el desarrollo de su actuación profesional.

**Posición activa.** Se manifiesta cuando el sujeto expresa iniciativas, independencia en su actuación profesional. Por ejemplo: El profesor crea medios de enseñanza junto a sus alumnos utilizando materiales de desecho.

**Posición reactiva:** Se manifiesta cuando el sujeto asume una actitud dependiente en su actuación profesional. Por ejemplo: Cuando no tiene los materiales necesarios se conforma y no busca alternativas.

- **Reflexión personalizada acerca de la profesión:** Se refiere a la posibilidad del sujeto para decidir y actuar en relación con la profesión, a partir de sus propios criterios y puntos de vista.

La reflexión personalizada se manifiesta a través de la *elaboración personal* del sujeto respecto a los juicios relativos a la profesión. En este sentido se encuentran dos posiciones: sujetos que manifiestan elaboración personal de los juicios relativos a la profesión y sujetos que no manifiestan elaboración personal.

**Elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:** Se manifiesta cuando el sujeto es capaz de argumentar, con criterios propios, sus decisiones profesionales, sus valoraciones y vivencias afectivas las cuales expresa en su actuación profesional. Por ejemplo: Adopta variantes metodológicas en el aprendizaje de los juegos deportivos y las fundamenta teóricamente a partir de sus valoraciones y experiencia profesional.

**No elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:** Se manifiesta cuando el sujeto no es capaz de argumentar o argumenta a partir de criterios ajenos sus decisiones profesionales, sus valoraciones, expectativas y vivencias afectivas, las cuales se expresan en su actuación profesional. Por ejemplo: El profesor sigue al pie de la letra los manuales e indicaciones metodológicas sin contextualizarlas.

- **Expresión vivencial del sujeto en la actuación profesional.** Se refiere a la manifestación de vivencias afectivas que el sujeto experimenta en el desarrollo de su actuación profesional. Estas pueden expresarse como: satisfacción, contradicción o insatisfacción.

**Satisfacción:** Se manifiesta cuando el sujeto se siente a gusto con el desarrollo de su actividad profesional, independientemente de los obstáculos que tenga que vencer. Por ejemplo: Cuando el profesor de educación física expresa que le gusta y disfruta dar clases a pesar de los problemas y dificultades que afecten su trabajo.

**Contradicción:** Se manifiesta cuando el sujeto expresa vivencias contradictorias de agrado y desagrado en el desarrollo de su actividad profesional. Por ejemplo: cuando el profesor expresa que se siente bien y mal en su trabajo o no se siente totalmente bien.

**Insatisfacción:** Se manifiesta cuando el sujeto expresa vivencias de disgusto en el desarrollo de su actividad profesional. Por ejemplo: cuando el profesor dice que se siente defraudado, insatisfecho con su trabajo.

**La pregunta 1** permite explorar el indicador relativo al **contenido de la profesión**, en este caso se trata de explorar las preferencias del profesor hacia aspectos esenciales de la profesión (motivación intrínseca) o hacia aspectos no esenciales del contenido de la profesión (motivación extrínseca). **Las preguntas 2, 5, 8, 6 y 7** pertenecen a la **Técnica de ladov** y permiten evaluar la expresión vivencial del sujeto en la profesión, a través del indicador relativo a la satisfacción por la profesión, para poder ubicar al sujeto en una escala de satisfacción que transita desde la máxima insatisfacción hasta la máxima satisfacción.

**Las preguntas 3, 4, 9, 10** permiten explorar el indicador **perspectiva temporal de la motivación profesional**.

**La pregunta 11** permite evaluar los indicadores relativos a: la **posición del sujeto en la actuación profesional, la perseverancia en la actuación profesional y la reflexión**. **La elaboración personal** en torno a la profesión se evalúa a través de las situaciones 1, 4, 7, 10, 13.

**La posición activa** del sujeto en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 2, 5, 8, 11 y 14.

**La persistencia** en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 3, 6, 9, 12 y 15

El análisis de las respuestas del profesor, a cada una de las preguntas de la técnica, permite identificar la expresión de los diferentes indicadores de contenido y funcionamiento de su motivación profesional y posibilita, en una integración

posterior, la ubicación del profesor en un nivel de desarrollo de la motivación profesional. Esta técnica procesa la información del cuestionario y determina números índice en la escala de 1 a 6: 1 = Clara satisfacción por la carrera o asignatura; 2= Más satisfecho que insatisfecho; 3=No definida; 4=Más insatisfecho que satisfecho; 5=Clara insatisfacción; 6=Contradicción. Así mismo, permite aplicar el índice de satisfacción o motivación grupal a partir de las frecuencias de los índices anteriores y su relación con la frecuencia total. La escala utilizada para la valoración fue la siguiente: +1 =Máximo de satisfacción; 0,5=Satisfecho; 0=No definido o contradictorio; -0,5 =No satisfecho; -1=Máximo de insatisfacción.

- **Los niveles de desarrollo de la motivación profesional**

La integración de indicadores de contenido y funcionamiento permiten el establecimiento de diferentes niveles regulación de la motivación profesional, González, V. (1989).

**El nivel superior** se caracteriza por la existencia de una motivación predominantemente *intrínseca (Interés profesional)* expresada en una tendencia a un *alto grado de desarrollo funcional*.

Los profesores que se ubican en este nivel tienden a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido esencial de la profesión.
- Satisfacción en la actuación profesional.
- Perspectiva mediata de su motivación profesional.
- Posición activa en la actuación profesional.
- Actuación profesional persistente, volitiva.
- Elaboración personal de los juicios profesionales.

**El nivel medio** se caracteriza por la existencia de una motivación predominantemente *intrínseca (interés profesional)*, que en el orden funcional, oscila entre un nivel medio y bajo de desarrollo.

Los profesores que se ubican en este nivel tienden a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido esencial de la profesión.
- Satisfacción contradictoria en la actuación profesional.
- Perspectiva inmediata de la motivación profesional.
- Posición reactiva en la actuación profesional
- Actuación profesional inconstante.
- No elaboración personal de los juicios profesionales.

**El nivel inferior** se caracteriza por el predominio de la *motivación extrínseca*, por tanto, los sujetos de este nivel carecen de intereses profesionales, pero en el orden funcional su motivación profesional puede expresarse con una tendencia a un grado de desarrollo alto, medio o bajo. De esta forma, se pueden encontrar en el nivel inferior tres tipos de profesores.

**Profesor Tipo A.** Este profesor tiende a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido no esencial de la profesión.
- Satisfacción en la actuación profesional.
- Perspectiva mediata de su motivación profesional.
- Posición activa en la actuación profesional.
- Actuación profesional persistente, volitiva.
- Elaboración personal de los juicios profesionales.

En este caso, el profesor manifiesta una motivación extrínseca que funciona como tendencia en un nivel alto de desarrollo.

**Profesor Tipo B.** Este profesor se caracteriza por:

- Una orientación al contenido no esencial de la profesión.
- Los indicadores funcionales tienden a manifestarse en un nivel medio de desarrollo funcional.

**Profesor Tipo C.** Este profesor tiende a caracterizarse por:



- Una orientación al contenido no esencial de la profesión.
- Insatisfacción en la actuación profesional.
- Perspectiva inmediata de su motivación profesional.
- Posición reactiva en la actuación profesional.
- Actuación profesional inconstante.
- No elaboración personal de los juicios profesionales.

Las investigaciones han demostrado que los profesores Tipo A y B tienen mayores potencialidades para la formación del interés profesional durante el desempeño de la profesión, y por tanto, poseen más potencialidades para llegar a ser buenos profesores, mientras que los profesores Tipo C manifiestan una mayor tendencia al abandono de la profesión o a un desempeño profesional mediocre.

c. El “*Cuestionario CHAEA- Cuestionario Honey –Alonso, para estilos de aprendizaje*”. Ha sido utilizado en el contexto costarricense en tesis doctorales e investigación con población del nivel de secundaria en las modalidades educativas de esta investigación, (Orozco, 2010).

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. Consta de 81 ítems que permiten ubicarlo en alguno o algunos de los cuatro estilos: teórico, pragmático, activo o reflexivo, de acuerdo con un baremo establecido para tal efecto. Considerando que este cuestionario será aplicado en otro contexto, se procedió a obtener su fiabilidad y se logró un alpha de 0.79 (Anexo IV); es decir, se alcanza la fiabilidad deseada. Además se obtuvo su validez por juicio de expertos (Anexo V). El cuestionario cuenta con un Análisis factorial del total de 80 ítems, se le aplicó la técnica de Análisis de Componentes Principales y la Rotación Varimax a los 80 ítems para detectar su estructura, logrando determinar la coherencia en los ítems agrupados como subfactores en el Análisis factorial, (ver el análisis completo de la validación del cuestionario en Alonso et al. 2007, pp.81-93).

Se construyó un baremo específico para la población en estudio mediante la valoración individual y grupal de los sujetos de investigación en su correspondiente análisis descriptivo, que conlleva la obtención de las frecuencias acumuladas. Su utilización para este trabajo reviste gran importancia porque son pocos los estudios que se han desarrollado en los cuales se utilice este instrumento para el área de la Educación Física.

Para los 3 cuestionarios se procedió a calcular su confiabilidad y validez, mediante los procedimientos que se detallan a continuación.

### **3.6. Propiedades psicométricas de los instrumentos**

En este apartado se analizan las propiedades psicométricas de los instrumentos administrados a los sujetos de la muestra de estudio.

Se enfatiza en que los tres instrumentos: “Satisfacción de los estudiantes por las lecciones de Educación Física”; “Técnica de Diagnóstico de la motivación profesional DIP-EF” y el “Cuestionario de Honey – Alonso para estilos de aprendizaje (CHAEA)” ya han sido utilizados en diferentes investigaciones científicas y en Tesis doctorales de carácter internacional. Al respecto, García de Yébenes, Rodríguez Salvanes y Carmona Ortells (2009), manifiestan que se debe tender a utilizar cuestionarios que ya hayan demostrado su utilidad en otros estudios, lo que, además, permite comparar resultados.

De manera que, se procedió a analizar sus características psicométricas para comprobar su validez y fiabilidad. A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; ella es más bien una cuestión de juicio, por lo que esta se estima manera subjetiva o intersubjetiva. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez, es el que se conoce con el nombre de **juicios de expertos** (Ruiz Bolívar, 2003). En esta etapa se utilizaron dos técnicas: la técnica de juicio de expertos y el Prest cognitivo.

En el caso de la primera, la técnica de juicio de expertos, el proceso de selección de juicio de expertos se realizó tomando en cuenta lo establecido por Ruiz (2003); es decir, que contaran al menos con el grado de maestría (4 de los expertos) y una de ellas con un doctorado, en las áreas de Investigación Educativa, Medición y Evaluación Educativas, en Educación Física, Administración Educativa y Psicología educativa, además de su experiencia y conocimiento en el fenómeno en estudio. A cada experto se le brindó suficiente información escrita acerca del propósito del instrumento, se le entregaron los objetivos de la presente investigación, se les brindó información relevante acerca de la teoría que sirvió de base para la elaboración de los instrumentos y se les entregó un instrumento de validación (Anexo VI ) con los criterios de: claridad, significatividad y objetividad, que pueden ser valorados en una escala que va de 1 a 5, en la cual el 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio.

La consistencia interna de los cuestionarios se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los diferentes ítems. Se realizó el análisis factorial, con la finalidad de obtener la máxima cantidad de información (varianza) en el menor número de factores o componentes. Se eligieron aquellos que obtengan un autovalor  $>1$ , o bien aquellos que expliquen al menos el 60% de la variabilidad inicial. Posteriormente, se realizó la rotación de factores *mediante el tipo de rotación ortogonal denominada Varimax*, con este análisis factorial y la rotación ortogonal se pretende simplificar la matriz para hacerla más fácilmente interpretable. El criterio para valorar la magnitud de las correlaciones variable-factor que se utilizará puede tomarse con base en los criterios de *significación estadística y relevancia práctica*. Partiendo de esta última, suele considerarse un valor en torno a 0.30 (explicaría aproximadamente el 10% de la varianza), (Hair et al., 1999, citado por Morales Vallejo, 2011).

### 3.6.1. Cuestionario “Satisfacción de los estudiantes por las lecciones de Educación Física”

Para efectos del Cuestionario de “Satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física” se ha utilizado en la investigación “Motivación profesional y calidad de las clases de Educación Física” y fue aplicada a poblaciones de estudiantes del nivel de secundaria de países como: Cuba, Costa Rica, Argentina, Chile y España. (Orozco, 2010).

Este ha sido adaptado por la investigadora del cuestionario de González y Rodríguez (2002) y permite valorar la satisfacción de los estudiantes por la materia de E.F. y aspectos relacionados con la igualdad de trato. Está conformado por 14 ítems, 7 de los cuales se agrupan en el factor de satisfacción, y uno de ellos está dividido en 6 que corresponden a parámetros que respetan la igualdad de trato en función del género (las respuestas están formuladas en una escala Likert, en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 5. El 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 5 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase); uno de ellos pretende analizar el gusto por la Educación Física con la práctica deportiva de los padres. Se obtuvo su fiabilidad con un alpha de 0.76 y se ha obtenido su validez por juicio de expertos.

#### 1.1.1. Análisis de la consistencia interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los diferentes ítems, en una muestra de 52 estudiantes del nivel de noveno año de una institución educativa.

#### Alfa de Cronbach (n = 52)

A partir de las varianzas, el alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

donde

- $S_i^2$  es la varianza del ítem  $i$ ,

- $S_t^2$  es la varianza de la suma de todos los ítems y
- $k$  es el número de preguntas o ítems.

Para calcular el alfa de Cronbach se utilizaron todos los ítems (excepto edad, género y nivel)

En total son 25 ítems

La sumatoria de las varianzas de cada ítem = 16.81

La varianza de la suma de todos los ítems = 46.12

Aplicando la fórmula

$$\alpha = \left[ \frac{25}{24} \right] \left| 1 - \frac{16.81}{46.12} \right| = 0.662$$

### **Cálculo del alfa de Cronbach eliminando ítems con correlaciones menores a 0.35**

Los siguientes son los coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con respecto al total de los ítems, sin considerar el ítem que entra a correlacionar.

Ítem	Correlación
P1	0,17
<b>P3</b>	<b>0,47</b>
<b>P4</b>	<b>0,48</b>
<b>P8</b>	<b>0,54</b>
P9_1	0,18
P9_2	0,01
P9_3	0,15
P9_4	0,32
P9_5	0,31
P9_6	0,16
P9_7	0
P9_8	0,25
P9_9	0,14
P9_10	0,14
P9_11	0,02
P9_12	0,26
P10	0,19
<b>P11</b>	<b>0,57</b>

P12	-0,26
<b>P13_1</b>	<b>0,33</b>
P13_2	0,12
<b>P13_3</b>	<b>0,38</b>
P13_4	0,18
<b>P13_5</b>	<b>0,41</b>
P13_6	0,06

De acuerdo con los resultados de las correlaciones, de los 25 ítems considerados inicialmente para el cálculo del Alfa de Cronbach, solo 6 tienen correlaciones superiores a 0.35; sin embargo, se consideró el ítem P13\_1 con correlación = 0.33, ya que es la escala que mide la igualdad de género. Esta variable es importante tomarla en cuenta, porque por primera vez se aplica la modalidad de trabajo con grupos mixtos en el área de la Educación Física para el nivel de secundaria.

### **Comentarios sobre los ítems que no superan el coeficiente de correlación del 0.35**

**P1:** Se considera que esta pregunta no es relevante, ya que es casi una constante, casi a todos les gusta el colegio. Además, es consistente con las observaciones realizadas mediante la evaluación por los expertos.

**De la P9\_1 a la P9\_12:** estos son los 12 rasgos del profesor. Se decide tomarlo en cuenta y tener claro que estos ítems serían para obtener información adicional en el análisis, por ejemplo, cómo cada uno de estos rasgos se relacionan con la aceptación o importancia que le dan los estudiantes a la clase de educación física. Se determina eliminar los rasgos de bueno o malo.

**P10:** Este ítem pretende valorar la influencia de la evaluación realizada por el docente; sin embargo, se elimina al considerar que no se relaciona con su satisfacción o insatisfacción por la materia.

**P12:** Esta pregunta mide a los padres y no a los alumnos, se decide mantenerla en el cuestionario para ser utilizada al establecer relaciones entre la práctica deportiva de los padres e hijos y comparar posteriormente con los resultados de las investigaciones que apuntan a una relación positiva.

**P13\_2, P13\_4 y P13\_6:** (Escala de igualdad de género).

Aquí se refleja lo relacionado con la redacción de las preguntas pares de esta escala, en el hecho de que la escala está invertida en el sentido de igualdad de género, con respecto a las preguntas impares. Lo cual podría confundir a los estudiantes, por ello se recomienda darle el sentido correcto a estas tres preguntas.

### Cálculo del alfa de Cronbach con los ítems seleccionados

$$\alpha = \left[ \frac{7}{6} \right] \left| 1 - \frac{8.06}{23.02} \right| = 0.76$$

De acuerdo con este valor, el instrumento alcanza la confiabilidad deseada.

Posteriormente, se realizan nuevos análisis y se obtiene el alpha de Cronbach para el *Cuadro Lógico de ladov*:

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.729	3

#### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p7	4.1694	2.214	.620	.621
p2	6.3831	4.051	.516	.696
p5	6.4879	3.700	.616	.596

De acuerdo con este valor, el instrumento alcanza la confiabilidad deseada en el *Cuadro Lógico de ladov*.

Y para los ítems relacionados con la equidad de género correspondientes a la pregunta # 9:

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.773	6

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p9_1	18.0602	19.500	.671	.701
p9_2	18.3614	21.191	.461	.753
p9_3	18.0884	19.912	.559	.728
p9_4	18.1606	20.143	.569	.726
p9_5	18.0643	20.020	.598	.719
p9_6	18.6627	22.515	.289	.799

De acuerdo con este valor, el instrumento alcanza la confiabilidad deseada en esta pregunta.

**Procesamiento de la calificación emitida por los jueces**

*Valoración de expertos para el cuestionario Satisfacción por las lecciones de Educación Física.*

Los resultados de la calificación, por parte de los jueces es alta para todas las preguntas en todos los aspecto analizados. En la mayoría de preguntas la calificación fue de 5 o 4, debido a esto la desviación estándar es cercana a cero, lo cual significa que no hay variabilidad, por lo tanto, no se pueden aplicar otras técnicas debido a la varianza que tienen los datos:



**Tabla N° 6: Calificación de parte de los jueces al cuestionario Satisfacción por las lecciones de Educación Física**

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9.1	P9.2	P9.3	P9.4	P9.5	P9.6			
IADOV Estudiantes	Estadísticos	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
			Media	5	5	5	5	5	4,6	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Aspecto	Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Adecuación	Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	4,6	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

*La segunda técnica es el Pretest cognitivo:* mediante una entrevista informal a los estudiantes participantes se realizó una valoración del cuestionario al finalizar la aplicación de la prueba piloto y se tomó nota de las respuestas, (Gómez Jaimes, 2009).

*La prueba piloto:* Una vez revisadas las valoraciones de los expertos, se aplicaron los cuestionarios a toda la población de estudiantes de noveno año de ambas instituciones educativas en estudio, “Satisfacción por las lecciones de Educación Física” y el “Cuestionario CHAEA”. El Pretest-cognitivo realizado permitió determinar:

- Que los tipos de preguntas son las más adecuadas.
- Que el enunciado es correcto y comprensible, y las preguntas tienen la extensión adecuada.
- Que es correcta la categorización de las respuestas y no existe una resistencia psicológica o rechazo hacia las preguntas.
- Que el orden interno es lógico, pues manifestaron que la duración está dentro de lo aceptable por los encuestados.

### *Análisis factorial del instrumento “Cuadro Lógico de ladov”*

Antes de utilizar el análisis de factores en un conjunto de preguntas o ítems, estas deben tener el mismo sentido; es decir, o todas las preguntas positivas o negativas, donde el nivel de respuesta de la parte positiva tenga el número más alto o el más bajo, pero que sea igual en todas las variables. En este caso, para el cuestionario *Satisfacción por las lecciones de Educación Física* se analizó el “Cuadro Lógico de ladov” que consiste en tres preguntas las cuales se tienen que recodificar para dar el orden en el nivel de respuesta de cada pregunta, para lo cual se obtuvo el siguiente resultado:

**Tabla N° 7: Cuadro lógico ladov para estudiantes**

Nombre de la Variable	Nivel de Respuesta	Recodificación
<b>7. Le gusta la clase de educación física</b>	1. Me gusta Mucho 2. Me gusta más de lo que me disgusta 3. Me da lo mismo 4. Me disgusta más de los que me gusta 5. No me gusta nada 6. No sé decir	6. Me gusta mucho 5. Me gusta más de lo que me disgusta 4. Me da lo mismo 3. Me disgusta más de los que me gusta 2. No me gusta nada 1. No sé decir
<b>2. ¿Quisiera ir a estudiar otra asignatura o hacer otra actividad en el horario de Educación Física?</b>	1. Sí 2. No 3. No sé	3. No 2. No sé 1. Sí
<b>5. si pudiera escoger entre asistir o no a las clases de Educación Física. ¿Irías a esa clase?</b>	1. Sí 2. No 3. No sé	3. Sí 2. No sé 1. Sí

El nivel de respuestas que se tienen es diferente en el ítem 7, se podría recodificar pero esto podría afectar el análisis. En segundo lugar, el nivel medición de las variables es ordinal, por lo cual aplicar las correlaciones (cuadro a continuación) es inadecuado, por lo tanto, no se debería utilizar las correlaciones de Pearson:

### Correlaciones de Pearson

Item	p7b	p2b	p5b
p7	1		
p2	0,469	1	
p5	0,584	0,449	1

Si se utilizan las correlaciones policóricas, que se emplean cuando el nivel medición de las variables es ordinal, el resultado de utilizarlas es un aumento en la relación que tienen las tres variables, lo cual implica que todas están asociadas a un mismo constructo:

LISREL			
Correlaciones de policóricas			
Item	p7b	p2b	p5b
p7	1		
p2	0,538	1	
p5	0,671	0,564	1

STATA			
Correlaciones de policóricas			
Item	p7b	p2b	p5b
p7	1		
p2	0,544	1	
p5	0,670	0,575	1

De esta manera, para validar que todos los ítems estén midiendo el mismo constructo se emplea un análisis de factores, utilizado cuando las variables son cuantitativas, de acuerdo con Mangin y Mallou (2006): “La primera fase del refinamiento de las escalas consiste en la aplicación de una prueba inicial de contraste de unidimensionalidad o validez factorial de los constructos (Validez Convergente de los factores o, lo que es igual Validez Discriminante entre los mismos)”. Para ello se utiliza el Análisis Factorial Exploratorio, el cual permite determinar que *variables observables* cargan en que *variables latentes*. Los autores consideran que, cuando se pretende modelizar con estructuras de covarianzas, se recomienda, al realizar el Análisis Factorial Exploratorio, utilizar como método de extracción el de Máxima Verosimilitud y en ningún caso

componentes principales, ya que este último extrae toda la varianza y no presenta los errores de medida, y como rotación se debe elegir el tipo Varimax que permitirá repartir la varianza entre los distintos factores.

De acuerdo con lo anterior, se establece la necesidad de emplear la máxima verosimilitud pero utilizando un análisis factorial, pues con las correlaciones Pearson, se obtendrían resultados inadecuados, pues con este análisis no se rotan los factores porque solo existe un factor, y la rotación se utiliza para facilitar la identificación de los ítems en cada factor. Por lo cual, se va aplicar un análisis factorial exploratorio con las correlaciones policóricas, donde se obtiene en ambos que solo carga a un factor. Estos resultados se obtuvieron de igual manera utilizando el Stata y el Lisrel. Se encuentra solo un factor, donde las cargas (columna factor) son altas y la unicidad (Unique var o Uniqueness) es baja, lo cual indica la proporción de variación de la variable que no está contando en los factores juntos. En este caso es muy baja, por lo cual indica que la variable sí pertenece a ese factor; es decir, al factor *Satisfacción por las lecciones de Educación Física*.

## Lisrel

Ítem	Factor 1	Unique Var
P7	0,929	0,138
P2	0,997	0,007
P5	0,997	0,007

## Stata

(obs=248)

number of factors adjusted to 1

Iteration 0: log likelihood = -12.222901

Iteration 1: log likelihood = -.00095156

Iteration 2: log likelihood = -4.996 e-10

Factor analysis/correlation	Number of obs =	248
Method: maximum likelihood	Retained factors =	1

Rotation: (unrotated)                      Number of params = 3  
 Schwarz's BIC = 16.5403  
 Log likelihood = -5.00e-10                  (Akaike's) AIC = 6

Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	1.80939	.	1.0000	1.0000

LR test: independent vs. saturated:  $\chi^2(3) = 263.10$  Prob> $\chi^2 = 0.0000$   
 (the model with 1 factors is saturated)

Factor loadings (pattern matrix) and unique variances

Variable	Factor	Uniqueness
p7	0.7959	0.3666
p2	0.6830	0.5335
p5	0.8423	0.2905

### ***3.6.2. Cuestionario “Técnica para el diagnóstico motivacional de profesionales en Educación Física”***

En el caso de los docentes en ejercicio de la carrera de Educación Física en el sistema educativo formal de la zona de influencia, se les aplicó el cuestionario “Técnica DIP-EF. Diagnóstico del Interés Profesional - Educación Física” y se obtuvo su fiabilidad con un  $\alpha$  de 0.90 y se ha obtenido su validez por juicio de expertos

#### *Análisis de la consistencia interna*

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los diferentes ítems, en una muestra de 100 docentes del área de Educación Física de instituciones educativas del nivel de secundaria.

Para calcular el alfa de Cronbach en el cuestionario se consideraron 30 ítems cerrados: del 1\_1 al 1\_10; los correspondientes a 2, 4, 5, 8, 10 y por último del 11\_1 al 11\_15.

La sumatoria de las varianzas de cada ítem = 61.7

La varianza de la suma de todos los ítems = 481.57

Aplicando la fórmula

$$\alpha = \left[ \frac{30}{29} \right] \left[ 1 - \frac{61.7}{481.57} \right] = 0.90$$

### **Interpretación del Alfa de Cronbach**

El alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, por lo cual no viene acompañado de ningún **p-valor** que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. No obstante, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

De acuerdo con esto, se obtiene un alfa = 0,90, por lo tanto, el instrumento es fiable.

### ***Procesamiento de la calificación emitida por los jueces***

*Valoración de expertos al Cuestionario Diagnóstico de la motivación profesional - DIP-EF-*

La calificación que dieron los jueces a las preguntas que componen el cuestionario fueron altas, en la mayoría de estas el puntaje obtenido fue de 5, por lo cual, la desviación estándar es cercana a cero. Esto significa que los datos tienen muy poca o limitada variación o dispersión, por lo cual, imposibilita el uso de otras técnicas de estadísticas. Pero con estas calificaciones, se demuestra que

los jueces expresan que los ítems son adecuados y tienen claridad, significancia y adecuación:

**Tabla N° 8: Calificación de los jueces al cuestionario de Diagnóstico de la motivación profesional -DIP-EF**

		P1_1	P1_2	P1_3	P1_4	P1_5	P1_6	P1_7	P1_8	P1_9	P2	P3	P4	P9	P10		
Cuestionario profesores	Estadísticos Tipo	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	4,8	5
			Desv. típ.	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0,4	0
			Min	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
		Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Media	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	4,8	5	4,8	4,8
			Desv. típ.	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0,4	0,4
			Min	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4
		Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		

		P11_1	P11_4	P11_7	P11_10	P11_13	P11_2	P11_5	P11_8	P11_11	P11_14	P11_3	P11_6	P11_9	P11_12	P11_15		
Cuestionario profesores	Estadísticos Tipo	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
			Media	4,8	5	5	5	4,8	5	5	5	4,8	5	5	4,8	5	5	
			Desv. típ.	0,4	0	0	0	0,4	0	0	0	0,4	0	0	0,4	0	0	0
			Min	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5
		Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	4,8	5	5	5	4,8	4,8	5	5	4,8	5	4,8	4,6	5	5	4,8
			Desv. típ.	0,4	0	0	0	0,4	0,4	0	0	0,4	0	0,4	0,9	0	0	0,4
			Min	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5	5	4
		Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	4,8	4,8	4,8	5	5	5	5	4,8	5	4,8	4,8	5	5	4,8	5
			Desv. típ.	0,4	0,4	0,4	0	0	0	0	0,4	0	0,4	0,4	0	0	0,4	0
			Min	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			

### *Análisis factorial*

En la población de profesores la codificación de las variables es la siguiente:

**Tabla N° 9: Cuadro Lógico ladv para profesores**

Nombre de la Variable	Nivel de Respuesta	Recodificación
<b>5. Te gusta ser profesor de Educación Física</b>	1. Me gusta mucho 2. Me gusta más de lo que me disgusta 3. Me da lo mismo 4. Me disgusta más de los que me gusta 5. No me gusta nada 6. No sé decir	6. Me gusta mucho 5. Me gusta más de lo que me disgusta 4. Me da lo mismo 3. Me disgusta más de los que me gusta 2. No me gusta nada 1. No sé decir
<b>8. Si tuvieras la oportunidad de elegir de nuevo la profesión por estudiar, ¿elegirías la profesión de Educación Física?</b>	1. Sí 2. No 3. No sé	3. No 2. No sé 1. Sí
<b>10. Si en estos momentos te ofrecieran un trabajo mejor remunerado que el de profesor de Educación Física y para ejercerlo tuvieras que renunciar a ser profesor, ¿lo aceptarías?</b>	1. Sí 2. No 3. No sé	3. Sí 2. No se 1. Sí

Las correlaciones policóricas, utilizando el programa de Lisrel, indican que la relación entre las variables es fuerte, pero en Stata las correlaciones son muchos más bajas, esto podría ser por la forma de cálculo y la distribución de las preguntas que se agrupan más a dos categorías:

LISREL			
Correlaciones de policóricas			
Item	P5	P8	P10
P5	1		
P8	0,882	1	
P10	0,718	0,782	1

STATA			
Correlaciones de policóricas			
Item	P5	P8	P10
P5	1		
P8	0,1940	1	
P10	0,1447	0,4642	1

El resultado de aplicar el análisis de factores es que carga a un solo factor; es decir, al factor *motivación por la profesión de Educación Física*, en cuanto si



existen diferencias entre las salidas del Lisrel y del Stata, ya se menciona la posible causa. En el Lisrel las cargas factoriales son más fuertes y la unicidad es baja en la P8 y P10, pero no así en la P5, la cual podría indicar que la proporción de variación de la variable que no está contando en los factores juntos es alta y dar una indicación referida a que la variable no pertenece a este factor. En Stata las cargas factoriales en algunas son bajas y la unicidad es muy alta. Pero esto se puede deber a que en la distribución de las preguntas de los tres ítems, más del 60% de los entrevistados contestaron una opción:

## LISREL

## Unrotated Factor Loadings

Ítem	Factor 1	Unique Var
P5	0,689	0,525
P8	0,99	0,021
P10	0,997	0,007

## STATA

number of factors adjusted to 1  
 Iteration 0: log likelihood = -5,1630299  
 Iteration 1: log likelihood = -,02317778  
 Iteration 2: log likelihood = -,00011906  
 Iteration 3: log likelihood = -1,751e-10

Number of obs = 163

Factor analysis/correlation

Method: maximum likelihood

Rotation: (unrotated)

Log likelihood = -1,75e-10

Retained factors = 1

Number of params = 3

Schwarz's BIC = 15,2813

(Akaike's) AIC = 6

Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	1,02894	.	1	1

LR test: independent vs, saturated:  $\chi^2(3) = 45,93$  Prob> $\chi^2 = 0,0000$

(the model with 1 factors is saturated)

Factor loadings (pattern matrix) and unique variances

Variable	Factor1	Uniqueness
p5	0,2459	0,9395
p8	0,7887	0,3779
p10	0,5885	0,6537

### Análisis factorial realizado en la pregunta 11 del cuestionario

En la matriz de correlaciones de todos los ítems se presenta que hay ítems que no están muy correlaciones con el resto, esto porque sus correlaciones son cercanas a cero, lo cual podría afectar a otros análisis de la escala. Debido a que en la teoría de ítem clásica se expresa que todos los ítems deberían estar moderadamente correlaciones, para expresar que están midiendo el mismo constructo.

Correlaciones															
	P11_1	P11_2	P11_3	P11_4	P11_5	P11_6	P11_7	P11_8	P11_9	P11_10	P11_11	P11_12	P11_13	P11_14	P11_15
P11_1	1	,243	,228	,376	,305	,239	,317	,174	,209	,497	,405	,317	,238	,337	,153
P11_2	,243	1	,394	,356	,341	,337	,361	,305	,320	,154	,183	,342	,206	,301	,144
P11_3	,228	,394	1	,358	,440	,359	,374	,481	,485	,139	,207	,393	,212	,383	,189
P11_4	,376	,356	,358	1	,503	,303	,374	,261	,347	,326	,455	,443	,347	,483	,373
P11_5	,305	,341	,440	,503	1	,474	,441	,325	,404	,211	,284	,453	,431	,492	,318
P11_6	,239	,337	,359	,303	,474	1	,455	,399	,466	,132	,238	,478	,378	,477	,281
P11_7	,317	,361	,374	,374	,441	,455	1	,368	,426	,310	,299	,488	,370	,462	,440
P11_8	,174	,305	,481	,261	,325	,399	,368	1	,561	,047	,183	,406	,146	,399	,329
P11_9	,209	,320	,485	,347	,404	,466	,426	,561	1	,237	,304	,442	,355	,473	,363
P11_10	,497	,154	,139	,326	,211	,132	,310	,047	,237	1	,487	,302	,316	,216	,134
P11_11	,405	,183	,207	,455	,284	,238	,299	,183	,304	,487	1	,465	,339	,424	,424
P11_12	,317	,342	,393	,443	,453	,478	,488	,406	,442	,302	,465	1	,395	,595	,454
P11_13	,238	,206	,212	,347	,431	,378	,370	,146	,355	,316	,339	,395	1	,475	,360
P11_14	,337	,301	,383	,483	,492	,477	,462	,399	,473	,216	,424	,595	,475	1	,386
P11_15	,153	,144	,189	,373	,318	,281	,440	,329	,363	,134	,424	,454	,360	,386	1

Al realizar el Análisis de factores se tiene que las comunales más baja se dan para el ítem P11\_7, donde el modelo solo es capaz de reproducir el 48,5% de la variabilidad original de los datos:

## Comunalidades

	Inicial	Extracción			
P11_1	1.000	.647	P11_9	1.000	.575
P11_2	1.000	.525	P11_10	1.000	.673
P11_3	1.000	.634	P11_11	1.000	.602
P11_4	1.000	.505	P11_12	1.000	.596
P11_5	1.000	.527	P11_13	1.000	.488
P11_6	1.000	.529	P11_14	1.000	.598
P11_7	1.000	.485	P11_15	1.000	.650
P11_8	1.000	.597			

Método extracción: Análisis de Componentes principales

La prueba de Bartlett, donde se rechaza que la matriz de correlaciones, es igual a una matriz identidad debido a que la probabilidad de ocurra es muy pequeña ( $p=0,000$ ) esto si lo comparara con un  $\alpha=5\%$ . Por lo que sí es aplicable realizar un análisis factores con los datos que se tienen.

#### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.895
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado		899.734
Bartlett	gl	105
	Sig.	.000

El resultado del análisis es que se tienen tres factores, esto porque el autovalor del cuarto factor es de 0.872, lo cual está lejos de valor 1, por lo tanto no se debería considerar usar un cuarto factor. Los tres factores que se obtienen explican un 57% de la variabilidad de los datos. Al analizar los ítems de los tres factores, se determina que el primer factor explica elementos relacionados con la *persistencia en la actuación profesional*; el segundo factor *la posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional* y el tercer factor *la reflexión personalizada en torno a la profesión*.

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.962	39.745	39.745	5.962	39.745	39.745	3.347	22.312	22.312
2	1.592	10.611	50.356	1.592	10.611	50.356	3.029	20.193	42.506
3	1.078	7.184	57.540	1.078	7.184	57.540	2.255	15.034	57.540
4	.872	5.815	63.355						
5	.751	5.009	68.364						
6	.697	4.644	73.008						
7	.632	4.213	77.221						
8	.599	3.996	81.217						
9	.515	3.431	84.648						
10	.483	3.222	87.870						
11	.425	2.833	90.703						
12	.383	2.553	93.256						
13	.370	2.467	95.723						
14	.349	2.326	98.048						
15	.293	1.952	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La composición de los factores se hace con la matriz de componentes rotados para facilitar la interpretación de la matriz y poder facilitar en que ítems va a cada factor. En el siguiente cuadro se muestra esa matriz, las cargas factoriales de cada ítem para cada factor, (los factores fueron ordenados con el fin de poder identificarlos con mayor facilidad.)

**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente		
	1	2	3
P11_3	.784	.070	.119
P11_8	.717	.263	-.117
P11_2	.657	-.057	.301
P11_9	.631	.414	.069
P11_6	.564	.459	.030
P11_5	.557	.375	.276
P11_15	.102	.800	.029
P11_13	.117	.633	.271
P11_14	.425	.616	.196
P11_12	.425	.586	.268
P11_7	.459	.474	.224
P11_10	-.017	.151	.806
P11_1	.227	.074	.768
P11_11	.015	.524	.572
P11_4	.336	.372	.504

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Es importante resaltar que al comparar los resultados de este análisis con lo propuesto por González y López (2002) en el análisis de contenido del instrumento, si bien la pregunta 11 permite evaluar los mismos tres indicadores, lo que se encuentra en este proceso de validación es que algunos de los ítems se agrupan de otra manera, como se observa en el siguiente cuadro:

**Tabla N° 10. Indicadores de la motivación profesional de la pregunta 11**

<b>Indicadores</b>	<b>Propuesto por González y López (2002)</b>	<b>Validación del instrumento</b>
Persistencia en la actuación profesional	3,6,9,12,15	3,8,2,9,6,5
Posición del sujeto en regulación de su actuación profesional	1,4,7,10,13	15,13,14,12,7
Reflexión personalizada en torno a la profesión.	2,5,8,11,14	10,1,11,4

Sin embargo, el análisis correspondiente de los datos para ubicar al docente en su nivel de motivación profesional con ambas opciones no se ve afectado, por cuanto se toman las respuestas en forma global dentro del análisis que permite explorar el indicador de la perspectiva temporal de la motivación profesional.

### ***3.6.3. “Cuestionario CHAEA- Cuestionario Honey -Alonso para estilos de aprendizaje”***

Ha sido utilizado en el contexto costarricense, en tesis doctorales e investigaciones con población del nivel de secundaria en las modalidades educativas de esta investigación, (Orozco, 2010).

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. Consta de 81 ítems que permiten ubicarlo en alguno o algunos de los cuatro estilos: teórico, pragmático, activo o reflexivo, de acuerdo con un baremo establecido para tal efecto. Los ítems que evalúan los cuatro estilos de aprendizaje se han distribuido en forma aleatoria en el cuestionario. Las respuestas a los 80 ítems son de dos posibles respuestas; respuesta positiva (+), si está más en acuerdo que en desacuerdo con la aseveración y negativa (-), si por el contrario, se está en mayor desacuerdo. Se obtuvo su fiabilidad con un alpha de 0. 825 para docentes y de

0.792 para estudiantes y se ha obtenido su validez por juicio de expertos. Se construyó un baremo específico para la población en estudio. En la presente investigación se aplicó a los estudiantes y docentes participantes.

### **Análisis de la consistencia interna**

Para calcular el alfa de Cronbach se utilizaron los 80 ítems del cuestionario aplicado a 22 docentes.

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%		
Casos	Válidos	22	100.0	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Excluidosa	0	.0	.825	80
	Total	22	100.0		

En el caso del análisis de fiabilidad para los cuestionarios aplicados a 207 estudiantes, se obtienen los siguientes resultados:

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%		
Casos	Válidos	207	100.0	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Excluidosa	0	.0	.792	80
	Total	207	100.0		

### **Interpretación del Alfa de Cronbach**

El alfa de Cronbach no es un estadístico utilizado por lo cual no viene acompañado de ningún [p-valor](#) que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. No obstante, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.





P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35 P36 P37 P38 P39 P40 P41 P42 P43 P44 P45 P46 P47 P48 P49 P50 P51 P52 P53 P54

Chaea	Estadísticos	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Grupo	Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Adecuación	Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

P55 P56 P57 P58 P59 P60 P61 P62 P63 P64 P65 P66 P67 P68 P69 P70 P71 P72 P73 P74 P75 P76 P77 P78 P79 P80 P81

Chaea	Estadísticos	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Grupo	Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Adecuación	Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

**Valoración de expertos al Cuestionario Estilos de aprendizaje Honey - Alonso aplicado a estudiantes (CHAEA)**

La calificación que los jueces hicieron a cada ítem (1 a 5, donde el 1 lo más bajo y el 5 lo más alto) del cuestionario sobre su claridad, significatividad y la adecuación de cada uno de ellos fue alta, debido a que en casi todos los ítems le otorgaron una calificación de 5, en muy pocas preguntas le dieron una calificación de 4. Por este motivo, la desviación estándar es igual o cercana a cero, por lo

cual aplicar otra técnica estadística es inadecuado por la falta de variabilidad que presentan los datos. Pero con la calificación que dan los jueces se obtiene una validez facial:

**Tabla N° 12: Calificación de los jueces al Cuestionario Estilos de aprendizaje Honey Alonso aplicado a estudiantes (CHAEA)**

Chae estudiantes jueces		Estadísticos																																
		Aspecto																																
Chae estudiantes jueces	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Media	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Min	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
		Máx	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Media	5	5	5	5	5	5	4,6	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Min	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Media	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,4	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Min	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Máx	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24 P25 P26 P27																																		
Chae estudiantes jueces	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
		Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	
		Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	
		Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Media	5	5	5	5	5	5	4,4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	
		Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4		
		Min	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4		
		Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Media	5	5	5	5	5	5	4,6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Min	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35 P36 P37 P38 P39 P40 P41 P42 P43 P44 P45 P46 P47 P48 P49 P50 P51 P52 P53 P54																																		

		P55	P56	P57	P58	P59	P60	P61	P62	P63	P64	P65	P66	P67	P68	P69	P70	P71	P72	P73	P74	P75	P76	P77	P78	P79	P80	P81				
Chae estudiantes jueces	Estadísticos	Claridad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Aspecto	Significatividad	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,4	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0,5	0
			Min	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Adecuación	Adecuación	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Media	5	5	5	5	5	4,8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Desv. típ.	0	0	0	0	0	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			Min	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

### **Análisis factorial**

El cuestionario cuenta con un Análisis factorial del total de los 80 ítems, se le aplicó la técnica de Análisis de Componentes Principales y la Rotación Varimax a los ítems mencionados para detectar su estructura, y se logró determinar la coherencia en los ítems agrupados como subfactores en el Análisis factorial, (ver el análisis completo de la validación del cuestionario en Alonso et al. 2007, pp.81-93). Por lo tanto, la interpretación de las puntuaciones está en función de los resultados de todos los participantes con quienes se compararon los datos de los individuos en particular.

Por ello se hace necesario interpretar las puntuaciones individuales en función de los resultados obtenidos por la población total en estudio y con otros colectivos que hayan generado escalas de interpretación general comparables.

Al considerar esta diferencia en las puntuaciones relativas a cada estilo de aprendizaje y que ya fue discutida en los trabajos de Honey y Alonso (Alonso et al., 2007), se ha diseñado un conjunto de normas para calcular los estilos predominantes, un baremo que facilita el conocer el significado de cada una de las puntuaciones, en relación con la población en estudio.

En este baremo se agrupan los resultados obtenidos por los sujetos participantes en cinco niveles, que permiten conocer cuáles sujetos están en la media, por encima o por debajo de este valor. En el presente estudio se adopta este esquema de interpretación:

Preferencia muy alta: El **10%** de las personas que han puntuado más alto.

Preferencia alta: El **20%** de las personas que han puntuado alto.

Preferencia moderada: El **40%** de las personas que han puntuado con nivel medio.

Preferencia baja: El **20%** de las personas que han puntuado bajo.

Preferencia muy baja: El **10%** de las personas que han puntuado más bajo.

Con base en esta sencilla y clara clasificación, se han desarrollado criterios de comparación particulares para cada estilo de aprendizaje, en la población estudiantil y docente de ambos colegios

Con la finalidad de poder cuantificar las preferencias para poder comparar las poblaciones, se le asignaron valores numéricos a las preferencias, de tal modo que la tabla de interpretación se establece como sigue:

Preferencia muy alta: Se le asigna valor **5**.

Preferencia alta: Se le asigna valor **4**.

Preferencia moderada: Se le asigna valor **3**.

Preferencia baja: Se le asigna valor **2**.

Preferencia muy baja: Se le asigna valor **1**. (Von Crismar, A., 2005)

Para llegar a los porcentajes atribuidos a cada grupo, se realizó una aproximación a números enteros de los valores obtenidos para las preferencias correspondientes, así se obtienen los valores de corte en el número de respuestas positivas para cada estilo. Al aplicar este criterio, se posibilita identificar las preferencias para la población estudiantil dentro de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

La población total de docentes para esta población es muy pequeña, son solamente cinco, lo que imposibilita elaborar un baremo específico. Por lo tanto, y para realizar el análisis descriptivo, se utilizará un baremo realizado con una población 22 docentes de Educación Física de Costa Rica. Este, se construyó mediante la valoración individual y grupal de los sujetos de investigación en su correspondiente análisis descriptivo, el cual permitió la obtención de las frecuencias acumuladas. Su empleo para esta investigación reviste gran

importancia, porque son pocos los estudios que se han desarrollado en los cuales se utilice este instrumento para el área de la Educación Física. Los respectivos baremos se presentan en los apartados siguientes.

### **3.7. Técnicas de análisis los datos cuantitativos**

La investigación es un conjunto de acciones en proceso, en el que interactúan y se interrelacionan todos y cada uno de los momentos que la componen. Debe entenderse que solo por razones didácticas y de exposición se separan las acciones y razonamientos involucrados en ella.

En la selección del diseño de la presente investigación se han previsto al mismo tiempo, tipo de muestras, técnicas e instrumentos para la recolección de la información, procedimientos estadísticos para el tratamiento de los datos y la prueba de hipótesis. Todo esto está, por supuesto, en función del problema de investigación, de las variables que se manejarán, y aún de consideraciones de otro orden, como son los recursos y tiempo del que se dispone.

La decisión de recurrir o no, a la aplicación de procedimientos estadísticos, así como al tipo de estadística que se utilizó estuvo condicionada por el carácter de las variables, por el nivel de su medición, por el procedimiento de selección de muestras; en suma, por el diseño de investigación. Se procede a explicar el procedimiento utilizado.

#### ***3.7.1. Análisis descriptivos***

Para efectos de dos de los objetivos planteados en la investigación.

1. Determinar el nivel de desarrollo motivacional de los docentes de acuerdo con indicadores de contenido y funcionamiento, mediante un enfoque psicológico y aplicación del cuestionario “Técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional por la Educación Física.”
2. Determinar el o los estilos de aprendizaje predominantes en los docentes mediante el “Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje”.

Se realizarán análisis descriptivos, que se detallan a continuación:

- a) Distribución de frecuencias.
- b) Representaciones Gráficas: Histograma, Polígono de Frecuencias, Ciclograma, Pictograma, entre otras.
- c) Medidas de Tendencia Central: Media, Mediana, Moda.

La determinación del nivel de desarrollo motivacional de los docentes de acuerdo con indicadores de contenido y funcionamiento mediante un enfoque personológico y estilos de aprendizaje predominantes en los docentes, es fundamental para realizar los análisis respectivos en la segunda fase cualitativa del diseño mixto de esta investigación.

### ***3.7.2. La técnica no paramétrica de Análisis de varianza de una entrada de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes***

La técnica no paramétrica de Análisis de varianza de una entrada de Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes presenta la exigencia sobre la aleatoriedad en la extracción de las muestras: J muestras son aleatorias o independientemente extraídas de J poblaciones para averiguar si J poblaciones son idénticas o alguna de ellas presenta promedios mayores que otra (<http://www.bioestadistica.uma.es/libro/node156.htm>).

En esta prueba estadística de análisis de varianza de entrada simple de Kruskal-Wallis se usan rangos para su aplicación; por otra parte, este procedimiento se emplea cuando el modelo experimental contiene más de dos muestras independientes. La prueba de Kruskal-Wallis es útil para probar los resultados de k muestras que vienen de poblaciones diferentes. Por lo general, los valores de las muestras, aún provenientes de una misma población, difieren entre sí hasta cierto punto. De esta manera, la prueba de Kruskal-Wallis se utiliza para determinar si las diferencias que se encuentran entre las muestras son reales o

simplemente están dadas por el azar. La hipótesis nula que se somete a prueba mediante este análisis estadístico supone que las k muestras vienen de la misma población o de poblaciones cuyos promedios de rangos son idénticos. La prueba requiere que la variable dependiente sea medida por lo menos a nivel ordinal y que tenga como base una distribución continua (<http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/METO4F.pdf> 9).

Dicha prueba se define matemáticamente de la forma siguiente:

$$H = \frac{12}{N(N+1)} \frac{\sum \frac{\sum Rc^2}{ni} - 3(N+1)}{L}$$

Donde:

H = valor estadístico de la prueba de Kruskal-Wallis.

N = tamaño total de la muestra.

Rc<sup>2</sup> = sumatoria de los rangos elevados al cuadrado.

ni = tamaño de la muestra de cada grupo.

L = ajuste dado por el ajuste de ligas o empates de los rangos.

El ajuste L se calcula de la manera siguiente:

$$L = 1 - \frac{\sum (Li^3 - Li)}{N^3 - N}$$

Donde:

Li = valor de número de empates de un rango.

N = tamaño total de la muestra.

Se utiliza cuando:

- Son diferentes tratamientos o condiciones.
- Se utiliza escala ordinal.

- Las muestras se seleccionaron de las diferentes poblaciones.
- Es necesario contrastar hipótesis (direccional o no direccional).

Pasos:

1. Ordenar las observaciones en rangos de todos los grupos, del más pequeño al mayor.
2. Asignar el rango para cada observación, en función de cada grupo de contraste, elabora la sumatoria de rangos, elevar al cuadrado este valor y dividirlo entre el número de elementos que contiene ( $n_i$ ).
3. Detectar las ligas o empates entre los rangos de cada grupo y aplicar la ecuación (L) para obtener el ajuste.
4. Aplicar la ecuación de Kruskal-Wallis y obtener el estadístico H.
5. Calcular los rangos de libertad (gl):  $gl = K \text{ grupos} - 1$ .
6. Comparar el estadístico H, de acuerdo con los grados de libertad, en la tabla de distribución de ji cuadrada en razón de distribuirse de forma similar.
7. Decidir si se acepta o rechaza la hipótesis ([http://www.ray-design.com.mx/psicoparaest/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250: analisis-varianza-kruskal&catid=53:pruebasnopara&Itemid=62](http://www.ray-design.com.mx/psicoparaest/index.php?option=com_content&view=article&id=250: analisis-varianza-kruskal&catid=53:pruebasnopara&Itemid=62)).

En aquellas situaciones en las que se haya rechazado la hipótesis acerca de la igualdad de las distribuciones poblacionales, de las cuales hayan sido extraídas las muestras, será necesario realizar contrastes *a posteriori* que determinen o precisen entre qué muestras existen las diferencias significativas que provocan el rechazar la hipótesis nula del contraste de Kruskal-Wallis.

El procedimiento consistirá en los siguientes pasos:

- En primer lugar se determina la cantidad:  $\alpha = \frac{\alpha}{k(k-1)}$
- Posteriormente, se calcula el valor del percentil de la distribución  $N(0, 1)$ ,  $Z_{1-\alpha}$ .



- Por último, se calcula la cantidad,
 
$$\Delta_{ij} = z_{1-\alpha} \sqrt{\frac{N(N+1)}{12} \left( \frac{1}{n_i} + \frac{1}{n_j} \right)}$$
 y en lo que respecta a la regla de decisión, se dirá que existen diferencias significativas entre dos poblaciones siempre que:  $|\bar{R}_i - \bar{R}_j| > \Delta_{ij}$ 
 donde  $\bar{R}_i$  es el rango medio de la muestra  $i$ ; es decir,  $\bar{R}_i = \frac{R_i}{n_i}$  no admitiendo posibles diferencias en otro caso, (<http://www.bioestadistica.uma.es/libro/node157.htm>).

Este diseño es especialmente adecuado cuando se tiene más de un valor de la variable independiente y se quiere determinar sus efectos sobre la dependiente. La ventaja de usar este tipo de diseños sobre el de dos grupos o muestras reside en que las relaciones descubiertas entre las variables serán más finas y precisas. Para efectos del presente estudio, se considera que esta técnica de análisis es conveniente para analizar datos provenientes del diseño de estudio, en el cual una variable independiente ordinal (en este caso el estilo de aprendizaje que se define en 4 estilos: activo, teórico, pragmático y reflexivo, y que puede tomar cuatro valores de acuerdo con un baremo que va de: muy alto, alto, moderado y bajo predominio para cada uno de los estilos de aprendizaje). El baremo es la distribución de los puntajes transformados (típicos o derivados), de modo tal que permiten ubicar a un sujeto en relación con su grupo de referencia, son puntos de referencia que permiten comparar las puntuaciones “crudas” (brutas) de un sujeto con las obtenidas por su grupo de referencia, otorgándole significado a tales puntuaciones crudas), ([http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/practicas\\_de\\_investigacion/787\\_problematicas/material/herramientas\\_estadisticas.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/787_problematicas/material/herramientas_estadisticas.pdf)), en el cual una variable independiente ordinal para dos muestras de sujetos independientes tomadas en forma aleatoria del C1 y C2; y una variable dependiente ordinal “Satisfacción del estudiante por las

lecciones de Educación Física” (determinadas por 6 niveles de satisfacción-insatisfacción establecidos) para dos muestras de sujetos independientes tomadas en forma aleatoria de ambos colegios. De manera que, se utilizarán para los análisis correspondientes, requeridos en el planteamiento del siguiente objetivo:

1. Establecer si el nivel de satisfacción de la población estudiantil difiere en las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación.

Variables independientes: Estilos de aprendizaje: se refiere a 4 estilos: activo, teórico, pragmático y reflexivo, que a su vez, pueden tomar cuatro valores de acuerdo con un baremo que va de: muy alto, alto, moderado y bajo predominio para cada uno de los estilos de aprendizaje.

Variable dependiente: satisfacción del estudiante por lecciones Educación Física: de acuerdo con una escala de satisfacción que va desde 1. Clara satisfacción. 2. Más satisfecho que insatisfecho .3.No definida. 4. Más insatisfecho que satisfecho.5. Clara insatisfacción. 6. Contradictoria

Subproblema: ¿La satisfacción de la población estudiantil por las clases de Educación Física difiere en relación con las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación?

Hipótesis: La satisfacción de la población estudiantil por las clases de Educación Física no es igual para las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación

### ***3.7.3. Prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes***

Se utilizará esta prueba estadística por su utilidad para realizar mediciones que se pueden ordenar en escala ordinal (es decir, cuando los

valores tienden a una variable continua, pero no tienen una distribución normal) y resulta aplicable cuando las muestras son independientes.

Este procedimiento es una buena alternativa cuando no se puede utilizar la prueba t de Student, en razón de no cumplir con los requisitos que esta exige.

La fórmula es la siguiente:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - \Sigma R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2 (n_2 + 1)}{2} - \Sigma R_2$$

Donde:

$U_1$  y  $U_2$  = valores estadísticos de U Mann-Whitney.

$n_1$  = tamaño de la muestra del grupo 1.

$n_2$  = tamaño de la muestra del grupo 2.

$R_1$  = sumatoria de los rangos del grupo 1.

$R_2$  = sumatoria de los rangos del grupo 2.

Pasos:

1. Determinar el tamaño de las muestras ( $n_1$  y  $n_2$ ). Si  $n_1$  y  $n_2$  son menores que 20, se consideran muestras pequeñas, pero si son mayores que 20, se consideran muestras grandes.
2. Arreglar los datos en rangos del menor al mayor valor. En caso de que existan ligas o empates de rangos iguales, se deberán detectar para un ajuste posterior.
3. Calcular los valores de  $U_1$  y  $U_2$ , de modo que se elija el más pequeño para comparar con los críticos de U Mann-Whitney de la tabla de probabilidades asociadas con valores pequeños como los de U en la prueba de Mann-Whitney.
4. En caso de muestras grandes, calcular el valor Z, pues en estas condiciones se distribuye normalmente.
5. Decidir si se acepta o rechaza la hipótesis, con un *Nivel de significación en el cual* para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se acepta la

hipótesis y para todo valor de probabilidad mayor a 0.05 se rechaza. (<http://members.fortunecity.com/bucker4/estadistica/pruebaumw2mi.htm>).

Esta técnica estadística se ha elegido para el análisis de los datos correspondientes a dos de los objetivos planteados:

1. Establecer si hay diferencias en el estilo de aprendizaje de la población estudiantil, de acuerdo con el género y la modalidad educativa.

Variables independientes: Género y modalidad educativa.

Variable dependiente: Estilo de aprendizaje: se refiere a 4 estilos: activo, teórico, pragmático y reflexivo, que a su vez pueden tomar cuatro valores de acuerdo con un baremo que va de: muy alto, alto, moderado y bajo predominio para cada uno de los estilos de aprendizaje)

Subproblema: ¿El estilo de aprendizaje difiere de acuerdo con el género de la población estudiantil y la modalidad educativa?

Hipótesis: El estilo de aprendizaje difiere de acuerdo con el género de la población estudiantil y la modalidad educativa

2. Establecer si la satisfacción del estudiante por las lecciones de educación física es diferente de acuerdo con el género y la modalidad educativa.

Variables independientes: Género y modalidad educativa.

Variable dependiente: Satisfacción del estudiante por lecciones Educación Física: de acuerdo con una escala de satisfacción que va desde 1. Clara satisfacción. 2. Más satisfecho que insatisfecho .3.No definida. 4. Más insatisfecho que satisfecho.5. Clara insatisfacción. 6. Contradictoria

Subproblema: ¿La satisfacción del estudiante difiere de acuerdo con su género y la modalidad educativa?

Hipótesis: La satisfacción del estudiante difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa.

Su elección radica en que las variables utilizadas en este estudio no son continuas sino categóricas (género y modalidad educativa) y ordinales (estilos de aprendizaje, que se define en 4 estilos: activo, teórico, pragmático y reflexivo, los cuales se ordenan por medio de un baremo que va de: muy alto, alto, moderado y

bajo predominio para cada uno de los estilos de aprendizaje), por lo tanto, posiblemente no se pudiera realizar una prueba t de *student* de comparación de medias, ni una prueba de ANOVA, generalmente usadas con variables continuas. Por lo cual, los procedimientos que se deben realizar son:

- a) Determinar La categoría a la que pertenece cada variable.
- b) La diferencia entre las medias entre cada una de las variables.
- c) El valor del test de Mann Whitney para cada variable (Z).
- d) El valor de significancia estadística.

Como conclusión, se siguió el procedimiento propuesto por Hernández et al. (2006, p.408) para analizar cuantitativamente los datos:

- Fase 1. Selección de un programa estadístico en computadora para analizar los datos.
- Fase 2: Ejecución del programa (SPSS, y Stats,).
- Fase 3: Exploración de los datos:
  - a. Análisis descriptivo de los datos por variable.
  - b. Visualización de los datos por variable.
- Fase 4: Evaluación de la confiabilidad y validez logradas por el instrumento de medición.
- Fase 5: Análisis mediante pruebas estadísticas de las hipótesis planteadas (análisis estadístico inferencial).
- Fase 6: Realización de análisis adicionales.
- Fase 7: Preparación de los resultados para presentarlos (tablas, gráficas, cuadros).

### **3.8. Operacionalización del objeto de estudio**

#### ***3.8.1. Objetivo general***

Analizar el impacto durante la interacción entre los niveles de desarrollo de la motivación profesional de docentes de Educación Física, el estilo de aprendizaje,

la evaluación de la calidad de las lecciones, el nivel de satisfacción grupal de la población estudiantil de noveno año por las clases de Educación Física de acuerdo con un enfoque personológico en dos instituciones con modalidades educativas técnica y académica respectivamente, con la finalidad de generar pautas de actuación en el aula.

### 3.8.1. Problema

¿Cómo es el impacto en la interacción de los niveles de desarrollo de la motivación profesional de docentes de Educación Física, con el estilo de aprendizaje, la evaluación calidad de las lecciones, el nivel de satisfacción grupal de la población estudiantil de noveno año por las clases de Educación Física de acuerdo con un enfoque personológico, en dos instituciones con modalidades educativas técnica y académica respectivamente?

Subproblema	Objetivo específico	Variables	Instrumentos de medición	Sujetos
1. ¿Qué nivel de desarrollo profesional presentan los profesores de acuerdo con la modalidad educativa, nivel educativo, años laborados y edad?	1. Describir el nivel de desarrollo de la motivación profesional de acuerdo con un enfoque personológico de la motivación en cada modalidad educativa, por nivel educativo, años laborados y edad.	-Nivel de desarrollo de la motivación profesional. -Edad. -Nivel educativo	Cuestionario "Técnica Dip-EF. Diagnóstico del interés profesional por las lecciones de Educación Física."	Docentes
2. ¿Cuál es el o los estilos de aprendizaje de los docentes de acuerdo con el baremo de interpretación general?	2. Describir el o los estilos de aprendizaje de los docentes de acuerdo con el baremo de interpretación general	Estilos de aprendizaje: activo, teórico, pragmático y reflexivo, de acuerdo con un baremo de interpretación general.	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje-CHAEA.	Docentes.
3. ¿La satisfacción de la población estudiantil por las clases de EF difiere de acuerdo	3. Establecer si el nivel de satisfacción de la población estudiantil difiere en	<u>Variables independiente</u> s: Estilos de aprendizaje: se refiere a 4	-Cuestionario Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje	Estudiantes

con las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación?	las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación.	estilos: activo, teórico, pragmático y reflexivo, que a su vez pueden tomar cuatro valores de acuerdo con el baremo. <u>Variable dependiente:</u> satisfacción del estudiante por lecciones Educación Física: de acuerdo con una escala de satisfacción	-Cuestionario "Satisfacción del estudiante por las lecciones E.F."	
4. ¿El estilo de aprendizaje de la población estudiantil difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa?	4. Establecer si hay diferencias en el estilo de aprendizaje de la población estudiantil, de acuerdo con el género y la modalidad educativa	<u>Variables independientes:</u> Género y modalidad educativa. <u>Variable dependiente:</u> Estilo de aprendizaje.	Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje	Estudiantes
5. ¿La satisfacción de la población estudiantil difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa?	5. Establecer si la satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física es diferente de acuerdo con el género y la modalidad educativa.	<u>Variables independientes:</u> Género y modalidad educativa. <u>Variable dependiente:</u> Satisfacción del estudiante por lecciones Educación Física: de acuerdo con una escala de satisfacción.	Cuestionario "Satisfacción del estudiante por las lecciones E.F."	Estudiantes

### 3.9. Fase cualitativa

La organización del estudio, en esta segunda fase, implicó un cuidadoso y sistemático registro de la realidad que se analiza, con la finalidad de brindar un conocimiento significativo y válido.

Esta segunda etapa se complementará con los datos obtenidos en la etapa anterior, y profundizará en el estudio de las variables de la investigación.

### **3.9.1. Subproblemas de investigación**

Se ha planteado el siguiente objetivo específico con sus respectivos subproblemas:

<b>Subproblemas</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Técnicas de recolección de datos</b>	<b>Sujetos</b>
1.1. ¿Cuáles son las percepciones y construcciones de los docentes respecto a su motivación profesional y la evaluación de la calidad de sus lecciones en cada modalidad educativa?	1. Caracterizar el comportamiento de la motivación docente, la satisfacción de la población estudiantil, estilos de aprendizaje y la evaluación de la calidad de las clases en Educación Física, en cada modalidad educativa.	-Cuestionario "Técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional por la educación Física" - Grupos focales. -Guía de observación de la calidad de las clases. -Entrevista semiestructurada (aspectos relacionados con la guía de observación de la calidad de las clases.)	Docentes Estudiantes
1. 2. ¿Cuáles son las percepciones y construcciones de la población estudiantil respecto a la satisfacción por las lecciones de E.F. en cada modalidad educativa		-Cuestionario "Satisfacción por la lecciones de E.F." -Grupo focal a estudiantes en cada modalidad educativa.	Docentes Estudiantes

En esta fase cualitativa se asumió una metodología fenomenológica. Martínez (2004) la explica en 4 fases: en la primera, se busca la clarificación de las teorías, creencias y valores; en la segunda se brindará la correspondiente descripción del fenómeno estudiado lo más auténticamente posible, donde se refleje la realidad vivida por los sujetos, desde su cotidianidad y experiencia; en la tercera fase se detallarán los datos para obtener la interpretación mediante el análisis de contenido y sus resultados y en la cuarta fase se realizará la discusión de los resultados para elaborar las conclusiones y recomendaciones.



En esta investigación se han contemplado aspectos motivacionales, del proceso enseñanza – aprendizaje, estilos de aprendizaje, lo cual amerita tomar en cuenta también, aspectos históricos en los que ocurre el fenómeno, como en el caso de las lecciones de Educación Física, o período del año por tomar en cuenta durante la valoración de la motivación docente), así, este método permitirá aclarar los hechos y las comprensiones, de acuerdo con lo citado por Barrantes (2009, p, 152) “...busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias, intenta ver las cosas desde el punto de vista de las personas, describiendo, comprendiendo e interpretando”. Este método se fundamenta en la descripción y entendimiento de los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, además contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional, (Hernández, 2006).

### ***3.9.2. Selección de las personas participantes***

Estos sujetos provienen de las dos poblaciones descritas anteriormente: docentes y estudiantes en el área de la Educación Física matriculados en el año 2012 en las dos instituciones en estudio, C1 (Modalidad técnico profesional) y C2 (modalidad académica).

Para el grupo focal, se han elegido a 8 estudiantes y a todos los docentes que estuvieron en disposición de participar, o sea corresponde al muestreo de participantes voluntarios, (Hernández et al. 2006). Y para la guía de observación de la clase de cada docente se utilizó el instrumento, “Guía de observación de la clase”, se escogieron los grupos de acuerdo con las condiciones de horario y disponibilidad de los docentes, por cada profesor se aplicó la guía en dos ocasiones y con grupos distintos.

### ***3.9.3. Negociación de la entrada***

Para acceder a esta población se gestionarán varias autorizaciones, siguiendo el siguiente protocolo: Dirección Regional de Turrialba, Direcciones de

los Colegios en estudio, Docentes de Educación Física y para la aplicación al estudiantado el consentimiento informado. A todos los participantes se les explicarán las razones del estudio y la colaboración que se requerirá por parte de ellos. Consistió en una negociación de entrada directa, porque el contacto fue personal.

#### ***3.9.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos***

**Grupo focal:** Para la recolección de los datos cualitativos se utilizó la herramienta denominada grupo focal, la cual consistió en dos reuniones de grupos pequeños (diez personas) pertenecientes a la población estudiantil en cada colegio por separado, y de los docentes en su totalidad. En estas los sujetos conversaron sobre los aspectos planteados por la investigadora como resultado de los datos obtenidos en los cuestionarios aplicados. En un ambiente relajado, con la conducción de la investigadora, se pretendió establecer un esquema de lo que plantearon de antemano entre los participantes, con la finalidad de profundizar en estos aspectos; además, otra característica importante es que la unidad de análisis fue el grupo mismo (lo que este expresa y construye), (Hernández et al. 2006).

El objetivo fundamental del grupo focal fue lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo. En el presente estudio se eligió esta técnica de recolección de información porque redundaba en una serie de beneficios como: el poder escuchar diversas opiniones (sectores que normalmente no se expresan o que rara vez tienen oportunidad); implicó un aprendizaje para todos, aún entre los participantes. Se expresaron las experiencias del sector estudiantil, frente a la experiencia del sector docente, se cuenta con la posibilidad de explorar y comprender motivaciones y comportamientos (porqués) y se puede aprender sobre el grado de consenso en relación con el tema. De acuerdo con Prieto (2009):

1. Planeación: Se establecieron de antemano el o los objetivos, tema y categorías.

a) En este estudio se requirió complementar la información obtenida mediante la aplicación de los cuestionarios en la fase cuantitativa, mediante la oportunidad que esta técnica le brindó a los participantes para expresar sus opiniones sentimientos, percepciones de los temas relacionados con el estudio.

La *muestra* de estudio no respondió a criterios estadísticos, sino estructurales; es decir, a su representatividad en determinadas relaciones sociales en la vida real. Las variables significativas fueron las de edad, sexo, estudiantes de noveno año e institución educativa, Creswell (2005, citado por Hernández et al. 2010). Se solicitaron 8 estudiantes de acuerdo con su participación voluntaria del Colegio Técnico Profesional (C1) y del Colegio con modalidad académica (C2), matriculados en noveno año y a los cinco profesores a cargo de la materia de Educación Física (tres en el C1 y dos en el C2).

2. Estructura: se confrontaron ideas con los participantes, lo que implicó un alto nivel de estructuración, por lo cual se elaboró una guía semiestructurada de trabajo con los aspectos por tratar en la sesión, con una serie de categorías apriorísticas, a partir de los datos obtenidos en la parte cuantitativa, con la salvedad de que podían presentarse aspectos emergentes durante la sesión. Se debe tomar en cuenta:

- El orden de las preguntas y el para qué se hicieron, se describió lo que se esperaba obtener de cada tema.
- Utilización de la técnica de embudo: es decir, de lo general a lo particular.
- Se abrió con una pregunta “disparadora”: algo obvio, sencillo, de lo cual todos pudieran hablar y lograr que interactuaran entre ellos.

#### *Etapas del Grupo Focal*

Se tomaron en cuenta las siguientes tres etapas: apertura, clímax y cierre.

- *Apertura*: Introducción (es muy importante, se gana o no a la gente, se le motiva, “convence” a participar, pensar muy bien lo que se va a decir y en poco tiempo).

- Presentación de la investigadora.
- Bienvenida y agradecimiento.
- Objetivo del estudio y de la sesión y utilidad.
- Importancia de su participación.
- Reglas del grupo: participación/tolerancia.
- Consentimiento informado para grabar y/o filmar (no decir cosas que no quisieran que se dijeran afuera del grupo).
- Dinámica de presentación entre ellos (pensar qué sería conveniente que dijeran: nombre, ocupación, etc.)
- *Clímax*: pregunta disparadora, aspectos más específicos, lo de mayor interés para la investigación.

Las sesiones fueron grabadas en audio y video, ya que el lenguaje no verbal es, a veces, más elocuente que el verbal y el contexto en cual se producen las ideas juega un papel determinante en la asignación de significados a las cosas. Posteriormente, se realizaron las transcripciones de cada grabación (Ver Anexos VII, VIII, IX, XIV y XV), lo que demandó gran esfuerzo y tiempo. Este material enriqueció la observación directa presenciada por el investigador y fue indispensable para el análisis posterior, para la jerarquización de las ideas producidas, para la estructuración y contrastación de esas ideas y opiniones.

- *Cierre*: Se hizo un resumen junto con ellos y se agradeció la participación.

A continuación se detallan las categorías apriorísticas obtenidas a partir de la revisión teórica, y de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios en la fase cuantitativa

### 3.9.5. Categorías de análisis de la investigación

Subpreguntas	Categorías de análisis	Subcategorías
<p>1.1. ¿Cuáles son las percepciones y construcciones de los docentes respecto a su motivación profesional y la evaluación de la calidad de sus lecciones en cada modalidad educativa?</p>	<p><b>1.1. Contenido de la motivación profesional:</b> se refiere a qué tipo de motivos están orientando predominantemente al sujeto en la profesión, si son motivos intrínsecos o extrínsecos, por tanto se refieren a dos tipos de motivación: <i>la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.</i></p> <p><b>1.2. Indicadores relativos de funcionamiento.</b></p>	<p><i>Contenido esencial de la profesión (motivación intrínseca).</i> preparar clases, trabajar con los alumnos, profundizar en el estudio de contenidos de la educación física y la metodología de su enseñanza.</p> <p><i>Contenidos no esenciales de la profesión (motivación extrínseca):</i> trabajar como profesor de educación física por ganar un salario, por obtener prestigio y reconocimiento social, por ser un trabajo fácil.</p> <p>Perspectiva temporal de la motivación profesional:</p> <p><i>Perspectiva temporal mediata:</i> querer ser profesor de educación física toda la vida, querer profundizar y actualizarse en temas de la educación física y su enseñanza, querer ejercer la profesión para garantizar una estabilidad económica y profesional.</p> <p><i>Perspectiva temporal inmediata:</i> querer ser profesor de educación física solo por un tiempo</p> <p><i>Posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional.</i></p> <p><i>Posición activa:</i> crea medios de enseñanza junto a sus alumnos utilizando materiales de desecho.</p> <p><i>Posición reactiva:</i> cuando no tiene los materiales necesarios se conforma y no busca alternativas.</p> <p><i>Reflexión personalizada acerca de la profesión:</i></p> <p>Se manifiesta en dos posiciones: sujetos que manifiestan elaboración personal de los juicios relativos a la profesión y sujetos que no manifiestan elaboración personal.</p>
	Estilos de aprendizaje	<p><i>Consideración de los estilos de aprendizaje a nivel individual o grupal para la planificación de las lecciones. Relación con los estilos de enseñanza.</i></p>
	Impacto del nuevo Programa	<p><i>Conocimiento previo.</i></p>

	de Educación Física. 2010	<i>Capacitación. Implicaciones en aspectos como: enfoque, metodología, evaluación, trabajo con grupos mixtos.</i>
	Evaluación de la calidad de las lecciones de Educación Física	<i>Aspectos relativos a la clase de educación física. Aspectos externos a la clase de educación física. Estilos de enseñanza</i>
1. 2. ¿Cuáles son las percepciones y construcciones de la población estudiantil respecto a la satisfacción por las lecciones de E.F. en cada modalidad educativa.	Satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física	Factores inherentes a la lección: Acción pedagógica del profesor, la relación profesor-alumno, alumno-alumno, los contenidos y actividades, las exigencias, los métodos y la evaluación
		Factores externos a la lección: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones medioambientales</li> <li>• Cómo visualiza afectivamente al docente.</li> <li>• Relación con aprendizajes anteriores y utilidad del nuevo aprendizaje.</li> <li>• Toma en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, propone actividades de acuerdo con el nivel individual, actividades variadas, con amplio estímulo.</li> <li>• Estilos de enseñanza predominantes.</li> </ul> 1.1. Estrategias de evaluación: Se le permite participar en la evaluación: Heteroevaluación. Autoevaluación. Coevaluación. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.</li> <li>• El docente evalúa situaciones no deseadas en la clase. Proporciona feedback.</li> <li>• Intercambio de ideas en un clima de confianza, aceptación y respeto.</li> <li>• Abarcan aspectos conceptuales, motrices. actitudinales.</li> <li>• Medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación.</li> <li>• Nuevo programa educativo: enfoque, metodología, evaluación,</li> </ul>

		trabajo con grupos mixtos. • Actuación docente.
	Estilos de aprendizaje	<i>Conocimiento de sus estilos de aprendizaje.</i>

### ***3.9.6. Guía de observación***

Este tipo de instrumento permitió captar la realidad dentro de la clase, a nivel metodológico, social y escolar de la población estudiantil, se utilizó la “Guía de observación de la calidad de la clase” (López, González & Guterman, 2005), con la cual se evaluó la calidad de la clase bajo un enfoque integral físico educativo. Esta consta de 17 ítems, valorados con una escala Likert de 5 criterios (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca). Valora aspectos relacionados con: aprendizaje significativo, relación docente- alumno basado o no en una comunicación dialógica, consideraciones por la diversidad del alumnado, aspectos del proceso curricular como: objetivos, metodología, actitudinales, evaluación o heteroevaluación, correspondencia entre todos los aspectos mencionados. A través de sus 17 ítems se registró el conjunto de indicadores que determinaron la evaluación de la clase y el promedio la ubica entre: integral, con tendencia a integral, entre integral y tradicional y tradicional. Se realizaron dos observaciones no participantes durante las clases de cada docente para lo cual se utilizó una “Guía de observación de la calidad de la clase” con su respectiva *entrevista* al final de la lección, para permitirle al docente expresar sus opiniones o percepción acerca de su actuación profesional en esa sesión.

Se eligió para su aplicación, a un grupo a conveniencia y correspondió a una muestra no probabilística, de horario y disponibilidad de los docentes, lo cual concuerda con lo establecido por Hernández et al. (2006), al referirse al método fenomenológico; es decir, recomienda un número de sujetos que experimenten un mismo fenómeno. Por lo tanto, se elige un muestreo por criterios previamente establecidos, en este caso, docentes y estudiantes que comparten misma institución y con características socio- demográficas similares. La técnica por

emplear será la observación no participante, de manera tal que se seguirán los siguientes lineamientos, recomendados:

- **Toma de contacto:** La toma de contacto implicó contactar con los responsables locales, explicarles cuáles eran los objetivos de la recopilación de información y conseguir su autorización para trabajar en su localidad.
- **Toma de notas:** Dado que la observación implicó **recordar mucha información** (organización del espacio, enumeración de personas, trayectorias en el espacio, extractos de conversaciones, etc.), se tomaron notas sobre el terreno, para evitar fuga de información; además de que se hicieron las anotaciones pertinentes en la guía de observación que se llevó preparada. Se elaboró un plano de la instalación y se cifró todo lo que se pudo (número de estudiantes, cantidad de material, cantidad de sanitarios, cantidad de docentes o grupos en el mismo espacio físico, entre otros), se anotó información que pudiera tener significado sobre la marcha como las expresiones o forma de comunicación de los estudiantes y docentes, fragmentos de conversaciones, descripción de intervenciones, entre otras.

### ***3.9.7. Entrevista focalizada***

La entrevista se constituye en una técnica para recolectar información empleada en esta fase, con el fin de lograr un acercamiento a los puntos de vista y significados de las personas entrevistadas.

La entrevista focalizada es definida por Merton y Kendall, 1946, (citados por Valles Martínez 2007, p. 184) como aquella en la que "los entrevistados se han expuesto a una situación concreta... en una situación social no controlada, pero observada". Se dirige a la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales como reacción ante el suceso, y se basa en cuatro criterios: *no dirección*, se trata de que las respuestas sean espontáneas y no forzadas o inducidas; la *especificidad*, se debe animar al entrevistado a dar respuestas concretas; la *amplitud*, en la



búsqueda de evocaciones experimentadas por el sujeto y a la *profundidad y contexto personal*. Es decir, que la entrevista se dirige a obtener las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los entrevistados para determinar su significación, de manera que el contexto personal es relevante, sus ideas y creencias.

Este tipo de entrevista permitió complementar y profundizar sobre aspectos del estudio que no son accesibles a través de otros instrumentos para recolectar información y se basó en los datos recabados en una primera fase mediante la “Guía de observación para la evaluación de la calidad de las clases de Educación Física”. De manera tal, que el instrumento consistió en una guía de entrevista, la cual fue elaborada a partir de los núcleos temáticos que quedaron definidos en la guía de observación mencionada, pero profundizando en sus particularidades.

El entrevistador, en este caso, desempeñó un papel fundamental ya que debió transmitir confianza, motivación, asertividad. El entrevistado, por su parte, brindó información personal en forma de descripción, interpretación y valoración acerca de los puntos evaluados en el desarrollo de las lecciones.

Cada afirmación que proporcionaron los entrevistados quedó documentada y apoyada por las conductas observadas. Se les solicitó su permiso para grabar las entrevistas, haciendo la aclaración de que se tratarán con la máxima confidencialidad y sus nombres no aparecerán en su transcripción; es decir, se podría determinar que dicen o hacen, citándolas textualmente de forma tal que puedan encontrarse en el texto original. Posteriormente, se transcribió cada una de las grabaciones.

### ***3.9.8. Procesos para analizar los datos cualitativos***

De acuerdo con lo propuesto por Hernández et al. (2006, p.p.629 -660) se siguió el proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos:

1. Recolección de los datos (entrevistas, grupos de enfoque, observaciones, anotaciones y registros, entre otros).

2. Organización de los datos de acuerdo con los criterios. Se escribió la segunda bitácora (distinta a de la campo), la cual suele denominarse *bitácora de análisis* y cuya función fue documentar paso a paso el proceso analítico. Se aseguró que el material estuviera completo y con la calidad necesaria para su análisis. Los criterios por desarrollar fueron: cronológicos, por tipo de datos, por grupo y por ubicación de ambiente.
3. Se prepararon los datos para el análisis:
  - a. Limpieza de grabaciones de ruidos, filtración de videos.
  - b. Transcripción de datos verbales en texto (incluyendo bitácoras y anotaciones). Por un asunto de confidencialidad, se sustituyeron los nombres de los participantes por códigos (números y letras), utilizar un formato de márgenes amplios, se separaron las intervenciones con doble espacio.

#### *Técnica de análisis de los datos cualitativos*

Para efectos del análisis de los datos recolectados en esta fase cualitativa se utilizó la técnica denominada Análisis de contenido cualitativo, la cual se describe a continuación.

#### **3.9.9. Análisis de contenido cualitativo**

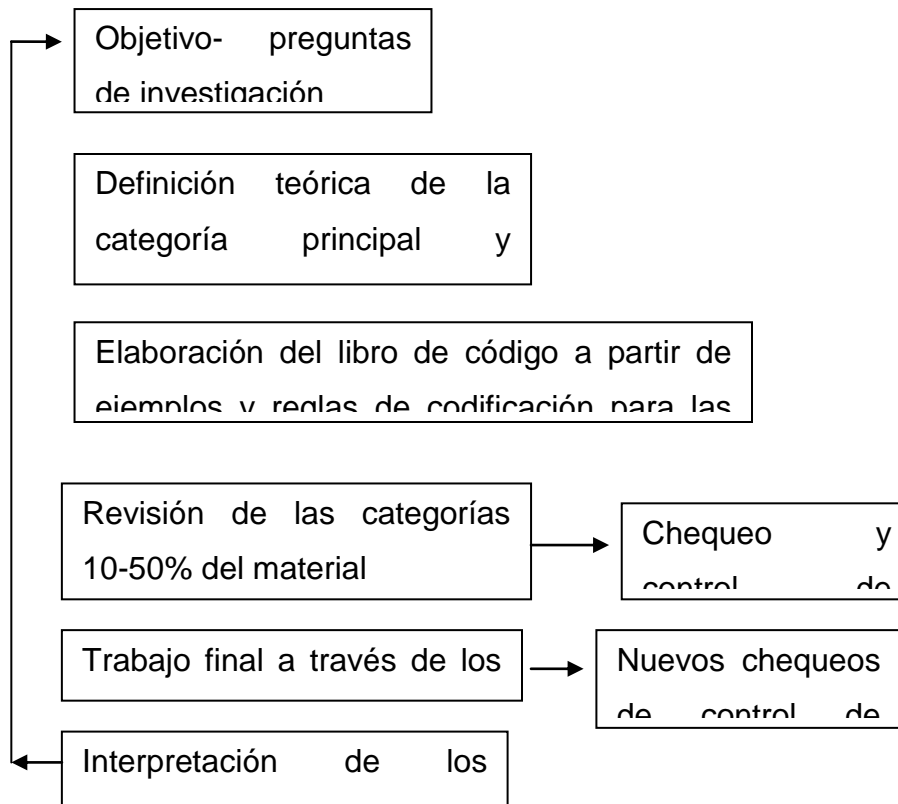
Para efectos del análisis de los datos provenientes de los grupos focales a estudiantes y docentes y de las entrevistas a profesores, se utilizó la técnica de *análisis de contenido cualitativo*, (Andreú Abela, 2001; Fernández Chávez, 2002, Flick, 2007, Piñel Raugada, 2002, Porta & Silva, 2003) que concuerda con la definición de Andreú, 2001, p. 22: “análisis controlado entre el texto y el contexto” así como la identificación de elementos componentes de los documentos escritos, cuya clasificación en categorías, permite la explicación de fenómenos sociales, (Fernández, 2002).

Se eligió esta técnica por las ventajas que implica su utilización en el análisis de los datos de la presente investigación, entre los cuales se citan:

1. Permitió analizar el material dentro de un modelo de un proceso de comunicación, en condiciones contextuales que respetaron las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y reproducción de las expresiones comunicativas, (Andréu, 2001; Piñel, 2002; Cisterna, 2005).
2. Sirvió para determinar el estado psicológico de personas o grupos, describir tendencias y develar semejanzas o diferencias en el contenido del acto comunicativo. Identificar creencias, actitudes, centros de interés de personas o grupos, analizar y comparar el contenido de las comunicaciones, por medio de la investigación de los medios y los niveles utilizados (Fernández, 2002).
3. Permitió establecer reglas de análisis, de categorías centrales de análisis que ayudaron a construir las ideas fundamentales del investigado, (Andréu, 2001).
4. Los procedimientos de control de la calidad: fiabilidad y validez, permitieron comparar, mediante la triangulación los resultados con otras investigaciones, (Andréu, 2001).

#### *Procedimiento del análisis de contenido cualitativo*

En este estudio se siguieron los siguientes pasos para la interpretación de los datos. Para ello se eligió el Modelo de desarrollo de categorías deductivas de Mayring 2000 (citado por Andréu, 2001, p.34), en el cual, las categorías deductivas se formulan a partir de la teoría, después se construye paso a paso todo un libro de códigos y categorías que se fue aplicando al texto:



Modelo de desarrollo de categorías deductivas de Mayring (2000) adaptado. (Andréu, 2001)

El mismo autor clarifica que la codificación puede efectuarse mediante estrategias alternativas o mixtas; es decir, en forma inductiva, lo cual permite al investigador sumergirse en un documento o situación. Para identificar temas y dimensiones que parezcan relevantes, recurrir a una teoría e intentar aplicar sus elementos centrales, dimensiones, variables, categorías.

Las etapas para el correspondiente análisis, se describen a continuación:

1. La *muestra* para los grupos focales en docentes y estudiantes y las entrevistas a docentes, se denominan como muestras intencionales (Fernández, 2001) o no probabilísticas (Hernández, 2010) u muestreo intencional opinático (seleccionar informantes “siguiendo criterios estratégicos personales: conocimiento de la situación, facilidad, voluntariedad”) Andréu (2001). En el presente estudio, para los grupos

focales con estudiantes, se les solicitó su participación en forma voluntaria, durante dos días diferentes, de manera que si asistían a una fecha, no lo hicieran para la otra. Para los grupos focales con docentes, participaron voluntariamente los cinco docentes, en dos sesiones.

Este último autor, fundamenta que el muestreo en la investigación cualitativa le exige al investigador colocarse en la situación que mejor le permita recoger los datos relevantes para su estudio. Por lo cual se consideró que las unidades de análisis garantizaran: a) la cantidad; es decir, la saturación y b) la riqueza de la información.

2. Los siguientes pasos se fundamentan en la propuesta de Fernández (2002), se procedió a determinar las *unidades de análisis*, en este caso, fueron frases o párrafos por tema, de acuerdo con el significado de un grupo de palabras.
3. Se determinaron *las unidades de contexto*; es decir, el marco interpretativo de lo sobresaliente de las unidades de análisis, en función del planteamiento teórico de la investigación.
4. De acuerdo con las perspectivas teóricas adoptadas en la investigación, se determinó trabajar con *categorías apriorísticas*, estas se transformaron en los distintos niveles donde se expresaron y desglosaron las unidades de análisis, cumpliendo con requisitos de: pertinencia, exhaustivas, homogéneas y mutuamente excluyentes.
5. Se procedió a realizar la codificación, de manera que se transformaron las unidades de análisis, categorías y subcategorías en unidades de registro, las cuales permitieron su descripción para el análisis posterior (Ver Anexos XII, XIII, XIV y XV).
6. La cuantificación se realizó por la medio del conteo de la cantidad de registros obtenidos para cada categoría después de la codificación previa asignación de términos calificativos (Ver Anexos X y XI).
7. El análisis posterior, cuyo propósito se dirigió a identificar posibles contradicciones, ausencias o presencias, intenciones, objetivos

perseguidos, entre otros, en el mensaje contenido en el documento analizado; se realizó mediante el *análisis de contingencia*. Este permitió la asociación (implícita en el mensaje, que podrá hacerse explícita mediante el análisis de contingencia) entre las palabras claves y temas.

8. Se generaron hipótesis, explicaciones. Construcción del texto interpretativo de cada categoría de análisis.
9. Se utilizaron diversas herramientas como: matrices, plantillas, tablas y cuadros.
10. Triangulación: De acuerdo con Hernández et al. (2006) se realizó la triangulación de datos de distinta naturaleza (cuantitativos y cualitativos) y de distintas fuentes (cuestionarios, observación, grupo focal y entrevistas). También la triangulación de métodos, en este caso de diseño de enfoque principal o predominante. Pues, con ella se logró una mayor validez de los resultados al confrontar ambos métodos. Se realizó un reporte por cada modalidad educativa (con resultados de datos separados en cuantitativos y cualitativos, posteriormente se compararon resultados y en las conclusiones se obtuvieron elementos de ambos análisis) y luego se realizó un reporte final, en el cual se integraron datos estadísticos, las categorías y temas cualitativos comunes que emergieron en cada modalidad.  
Mediante el estudio de casos se realizó una triangulación de los resultados obtenidos entre el nivel de motivación profesional, la evaluación de la calidad de las clases y el nivel de satisfacción grupal de sus estudiantes para cada docente, junto con los estilos de aprendizaje. Posteriormente, se establecieron patrones o tendencias a nivel individual y grupal.
11. Teorización: con base en la elección de temas y el establecimiento de relaciones entre categorías, se interpretaron los resultados para comprender el fenómeno de estudio.

Es de interés de la investigadora, realizar análisis de relación entre los estilos de aprendizaje del estudiantado y el nivel de satisfacción grupal por las lecciones de Educación Física, entre los estilos de aprendizaje del estudiantado, el género y

la modalidad educativa de las instituciones en estudio y entre el nivel de satisfacción del estudiantado por las lecciones de Educación Física, el género y la modalidad educativa de las instituciones en estudio. Para luego establecer inferencias con los datos aportados mediante otras técnicas y enfoques.

## Capítulo IV

### 4. Análisis de los datos

El análisis de los datos del presente trabajo inicia con la presentación del proceso y resultados obtenidos en la primera fase cuantitativa. Se analizan los datos siguiendo el orden de los objetivos propuestos en esta fase; en segundo lugar se procede a presentar los datos relacionados con la segunda fase de investigación o fase cualitativa.

#### 4.1. Análisis de datos en la fase cuantitativa para la población docente

Para realizar los análisis de datos obtenidos mediante la técnica de la encuesta y aplicación del cuestionario *Técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional por las lecciones de Educación Física*, a los docentes que participaron en el presente estudio, se realizaron análisis estadísticos descriptivos. La investigación se apoyó en esta técnica para definir los niveles de motivación por la profesión del docente y la Técnica ladov fue utilizada para identificar el nivel de satisfacción del docente.

*Nivel de desarrollo de la motivación profesional de acuerdo con un enfoque personológico de la motivación profesional en cada modalidad educativa, por nivel educativo, años laborados y edad*

La Técnica ladov se aplica a partir del análisis de tres preguntas cerradas intercaladas sistemática e intencionalmente en el cuestionario de los docentes (preguntas 2, 5 y 8. véase Anexo I), las cuales mantienen una relación que el docente desconoce. Estas tres preguntas se relacionan a través de lo denominado "Cuadro Lógico ladov (Ver Tabla N° 13).

Para el caso del cuestionario de los docentes, las preguntas (2, 5 y 8) guardan una relación empírica con las preguntas abiertas 3, 6 y 7, con las cuales, se identifican los propósitos de vida personal (3) y los índices de satisfacción (6 y 7)



de los docentes tutores, esto permiten en buena parte, determinar el nivel respectivo de acuerdo con el *Cuadro lógico ladov*.

**Tabla N° 13: Cuadro lógico de V.A. ladov**  
(con preguntas reformuladas por López, A. 1993)

	2. ¿Quisieras ir a estudiar otra asignatura o hacer otra cosa en el horario de Educación Física?								
	No			No Sé			Sí		
5. ¿Te gusta la clase de Educación Física?	8. Si pudieras escoger entre asistir o no asistir a las lecciones de Educación Física. ¿Irirías a esas clases?								
	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No	Sí	No Sé	No
Me gusta mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
No me gusta tanto	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da lo mismo	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas indica la posición de cada docente en la siguiente escala de satisfacción:

1. Clara satisfacción
2. Más satisfecho que insatisfecho
3. No definida
4. Más insatisfecho que satisfecho
5. Clara insatisfacción
6. Contradictoria

En el Anexo VII, se pueden observar las respuestas de los docentes a los ítems del Cuestionario Técnica DIP-EF - Diagnóstico de Interés profesional. Al analizar, los datos generales obtenidos mediante la aplicación de la Técnica DIP-EF a los 5 docentes de los dos colegios estudiados, se logra obtener el nivel de motivación y ordenados en la Tabla N° 14, se observa que:

**Tabla N° 14: Indicadores de contenido y de funcionamiento**

Docente	Colegio	OM	PT	PAP	RAP	RP	ES	NDM
P1C1	1	Intrínseca	ECEM Inmediata	4,6/7 Alta dificultad	6,60-/5 Media	7,0-/6,6 Baja dificultad	C	Nivel Medio bajo
P2C1	1	Intrínseca	ECEM Inmediata	5,2/ 6,4 Media	6/6,4 Media	8,0-/6,4 Baja dificultad	MSql	Nivel Medio bajo.
P3C1	1	Intrínseca	ECEM Mediata	6/6,2 Media	6,2/8,8 Media	7,60-/6,4 Baja dificultad	C S	Nivel Superior
P4C2	2	Extrínseca	ECEM Mediata	2,4/3 Alta dificultad	4,2/2,8 Alta dificultad	4,8/5,6 Alta dificultad	CS	Nivel inferior tipo B.
P5C2	2	Intrínseca	ECEM Mediata	3,4/4,8 Alta dificultad	5,4/7,4 Media	8,0/6 Baja dificultad	CS	Nivel Superior

Significados de la tabla: OM= orientación motivacional; PT= persistencia temporal; PAP= persistencia en la actuación profesional; RAP= regulación en la actuación profesional; RP= reflexión personal, ES= escala de satisfacción; NDS= nivel de desarrollo de la motivación; ECEM= expectativa contradictoria esencial mediata; C=contradictoria; CS= clara satisfacción.

Elaboración propia.

En la Tabla N° 14, se representa el promedio de las medias obtenidas por docente y colegio (100% de los sujetos) para cada uno de los indicadores y la valoración correspondiente que permite determinar la tendencia mostrada por los sujetos en cuanto a la motivación profesional. Es importante resaltar que los autores González y López (2005) establecen, en el análisis de contenido, que la pregunta 11 permite evaluar los indicadores relacionados con: *la posición del sujeto en la actuación profesional, la perseverancia en la actuación profesional y la reflexión personalizada en torno a la profesión.*; de manera tal que, *la elaboración personal* en torno a la profesión se evalúa a través de las situaciones 1, 4, 7, 10, 13; *la posición activa* del sujeto en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 2, 5, 8, 11 y 14 y *la persistencia* en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 3, 6, 9, 12 y 15. Sin embargo, los datos obtenidos mediante la validación del instrumento, si bien muestran tres factores

bien establecidos, agrupan las preguntas con algunas diferencias (Ver análisis psicométrico del Cuestionario *Diagnóstico del interés de la motivación profesional DIP-EF*); por lo cual, se realizan los análisis correspondientes de acuerdo con ambos parámetros (Ver Tabla N°14. Indicadores de contenido y de funcionamiento). El segundo dato corresponde al análisis realizado con los factores obtenidos mediante la validación del instrumento, se observan algunas diferencias, pero estas no cambian el resultado final; es decir, el nivel de motivación profesional en el cual se ubica el docente. También se observa que dos de ellos se ubican en un nivel superior de motivación, otros dos en un nivel medio bajo de motivación y solo uno, en un nivel inferior de motivación tipo B.

#### ***4.1.1. Tendencia de los estilos de aprendizaje de los docentes de acuerdo con un baremo de interpretación general***

Para el análisis correspondiente de los datos obtenidos para cada docente, se agruparon de acuerdo con los cuatro estilos de aprendizaje.

##### ***Baremos de interpretación para los estilos de aprendizaje de los docentes***

Los resultados para las respuestas que corresponden a los diferentes estilos de aprendizaje, los cuales han sido agrupados de acuerdo con el criterio utilizado por Honey y Alonso (Alonso et al., 2007), en relación con las preferencias por cada estilo. Para llegar a los porcentajes atribuidos a cada docente, se aproximaron a números enteros los valores obtenidos para las preferencias correspondientes, así se adquieren los valores de corte en el número de respuestas positivas a cada estilo. Este criterio permite identificar las preferencias dentro de cada uno de ellos, para cada docente en estudio y de acuerdo con las puntuaciones del grupo de referencia (en este caso, y por ser una muestra tan pequeña de docentes, se utilizó una muestra de 22 docentes de Educación Física que laboran en la región de influencia del estudio), con los datos obtenidos se establecieron los baremos de interpretación y la ubicación de los docentes de la investigación en cada uno de ellos, tal y como se muestra a continuación:

**Tabla N° 15: Baremos de interpretación para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) de los docentes**

Doc.	Edad	Act.	Reflex.	Teor.	Prag.	BARE_ACT	BARE_REF	BARE_TEO	BARE_PRA
P1C1	35	9	13	14	10	3	2	3	1
P2C1	48	10	12	9	11	3	2	1	2
P3C1	46	4	14	15	13	1	2	3	3
P4C2	55	12	18	17	13	3	4	4	3
P5C2	60	7	15	11	0	2	3	1	1

Elaboración propia.

De acuerdo con estos resultados, se observan las tendencias de los docentes hacia los diferentes estilos, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla N° 16: Tendencias de los docentes hacia los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático**

D	E	B_A	Tend.	B_R	Tend.	B_T	Tend.	B_P	Tend.
P1C1	35	3	Moderada	2	Baja	3	Moderada	1	Muy baja
P2C1	48	3	Moderada	2	Baja	1	Muy baja	2	Baja
P3C1	46	1	Muy baja	2	Baja	3	Moderada	3	Moderada
P4C2	55	3	Moderada	4	Alta	4	Alta	3	Moderada
P5C2	60	2	Baja	3	Moderada	1	Muy baja	1	Muy baja

Simbología: D=Docente; E=Edad; B\_A= Baremo Activo; B\_R= Baremo Reflexivo; B\_T= Baremo Teórico; B\_P= Baremo Pragmático; Tend.= Tendencia; P1C1=Profesor 1 del Colegio 1; P2C1= Profesor 2 del Colegio 1; P3C1= Profesor 3 del Colegio 1; P4C2= Profesor 4 del Colegio 2; P5C2= Profesor 5 del Colegio 2.

Elaboración propia.

Como se observa, el P1C1 muestra una tendencia moderada hacia los estilos activo y teórico, una tendencia baja para el estilo reflexivo y una tendencia muy baja hacia el estilo pragmático. El P2C1 revela una tendencia moderada hacia el estilo activo y teórico, una tendencia baja para los estilos reflexivo y pragmático y una tendencia muy baja hacia el estilo teórico. El P3C1 presenta una tendencia moderada hacia los estilos teórico y pragmático, una tendencia baja para el estilo reflexivo y una tendencia muy baja hacia el estilo activo. El P4C2 señala una tendencia moderada hacia los estilos activo y pragmático, una tendencia alta para los estilos teórico y reflexivo. El P5C2 muestra una tendencia moderada hacia el estilo reflexivo, una tendencia baja para el estilo activo y una tendencia muy baja hacia el estilo teórico y pragmático.

## 4.2. Análisis de datos de la fase cuantitativa para la población estudiantil

En este apartado se presentan los análisis correspondientes a los tres objetivos específicos planteados para la población estudiantil. Se inicia con el establecimiento de los estilos de aprendizaje correspondientes, posteriormente con el análisis relacionado con el nivel de satisfacción de esta población y su relación con los puntajes obtenidos en cada estilo de aprendizaje, y finalmente, con el análisis relacionado entre el nivel de satisfacción, el género y la modalidad educativa. Al considerar que, en la fase cualitativa se realizará una caracterización de la población estudiantil y este análisis se complementa con los datos obtenidos en la fase cuantitativa, se han incluido en este apartado una serie de análisis muy importantes, los cuales, se han obtenido por las respuestas dadas en el cuestionario.

### 4.2.1. Estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), de acuerdo con el baremo general de interpretación de los estudiantes del C1 y C2

#### A. Distribución General Por Estilo de Aprendizaje

Para el análisis correspondiente de los datos obtenidos para cada estudiante, se agruparon de acuerdo con los cuatro estilos de aprendizaje. De manera que, para obtener el estilo de aprendizaje dominante en cada estudiante, se asignó un valor “uno” al estilo que presentaba el mayor puntaje obtenido.

Los valores generales de la población se sumaron por estilo, y se calcularon los porcentajes relativos a cada estilo de aprendizaje, los cuales se presentan a continuación:

**Tabla N° 17: Distribución por estilo de aprendizaje**

Estilo	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Total
Suma	66	86	62	66	280
Porcentaje	24%	30%	22%	24%	100%

Elaboración propia.

Resultados generales de la población de ambos colegios para preferencias por estilos de aprendizaje

### ***Distribución General Por Colegio***

Los datos obtenidos de las 280 encuestas, para los estilos de aprendizaje particulares predominantes, con el criterio explicados anteriormente, fueron agrupados de acuerdo con el colegio en el que están matriculados los estudiantes. Se calcularon los porcentajes relativos para cada uno de los grupos. Los resultados para cada colegio se presentan a continuación:

**Tabla N° 18: Distribución por estilo de aprendizaje por cada colegio**

C1	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Total
Suma	38	46	34	37	155
Porcentaje	24%	30%	22%	24%	100%
C2	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Total
Suma	27	41	28	29	125
Porcentaje	22%	33%	22%	23%	100%

Elaboración propia.

Resultados de los estilos individuales dominantes obtenidos de los ítems con respuesta positiva, que presentaban una mayor puntuación.

### ***Análisis de la distribución de respuestas por estilo de aprendizaje***

Los resultados correspondientes al cuestionario para cada estilo de aprendizaje fueron tabulados en una tabla Excel, donde se obtuvieron las sumas de los ítems correspondientes a cada estilo en particular, para analizar el comportamiento de la población en estudio respecto a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

#### **- Estilo Activo**

Los ítems: 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77, corresponden al estilo "activo". Se tomaron en cuenta las respuestas de cada individuo en forma independiente. Para su posterior análisis se ordenaron por el número de respuestas positivas para el estilo activo, en relación con la

frecuencia de obtención. Se consideró la frecuencia de cuestionario con N respuestas posibles para los ítems del estilo activo, con N entre 0 y 20:

**Tabla N° 19: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Activo**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0.00	11	33	11.79
2	0	0.00	12	32	11.43
3	0	0.00	13	35	12.50
4	2	0.71	14	45	16.07
5	2	0.71	15	21	7.50
6	2	0.71	16	14	5.00
7	9	3.21	17	14	5.00
8	19	6.79	18	2	0.71
9	15	5.36	19	4	1.43
10	24	8.57	20	7	2.50

Elaboración propia.

De los datos en la Tabla N° 19, se obtiene un promedio de 12.43 de respuestas positivas para el estilo activo a las 20 opciones de respuesta que evalúan dicho estilo, con una desviación estándar de **3.13**.

### **Estilo Reflexivo**

Las respuestas positivas a los ítems: 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79, fueron seleccionadas para estudiar las preferencias por el estilo “reflexivo”. Se tomaron en cuenta las respuestas de cada individuo en forma independiente. Para su posterior análisis, se ordenaron de acuerdo con el número de respuestas positivas obtenidas en relación con su frecuencia de aparición. Lo cual, muestra el siguiente resultado para el estilo reflexivo: Se consideró la frecuencia de cuestionario con N respuestas posibles para los ítems del estilo reflexivo, con N entre 0 y 20:

**Tabla N° 20: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Reflexivo**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	2	0.71	11	16	5.71
2	0	0.00	12	28	10.00
3	0	0.00	13	24	8.57
4	1	0.36	14	25	8.93
5	1	0.36	15	18	6.43
6	5	1.79	16	30	10.71
7	16	5.71	17	29	10.36
8	10	3.57	18	16	5.71
9	15	5.36	19	10	3.57
10	25	8.93	20	8	2.86

Elaboración propia.

Se obtiene un promedio de **13.12** para las respuestas positivas a las 20 opciones de respuesta que evalúan el estilo reflexivo, con una desviación estándar de **3.88**.

### **Estilo Teórico**

Las respuestas positivas a los ítems: 2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80, fueron seleccionadas para estudiar las preferencias por el estilo “teórico”. Para esto se tomaron en cuenta las respuestas de cada individuo en forma independiente. Para su posterior análisis, se ordeno la frecuencia de acuerdo con el número de respuestas positivas obtenidas, lo cual, muestra el siguiente resultado. Se consideró la frecuencia de cuestionario con N respuestas posibles para los ítems del estilo teórico, con N entre 0 y 20.

**Tabla N° 21: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Teórico**

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	0	0.00	11	33	11.79
2	2	0.71	12	29	9.64
3	1	0.36	13	29	10.36
4	1	0.36	14	32	11.43
5	2	0.71	15	26	9.29
6	2	0.71	16	29	10.36
7	6	2.14	17	21	7.50
8	9	3.21	18	10	3.57
9	15	5.36	19	7	2.50
10	26	9.29	20	2	0.71

Elaboración propia.

Se obtiene un promedio de **12.92** para las respuestas positivas a las 20 opciones de respuesta que evalúan el estilo reflexivo, con una desviación estándar de **3.31**.

### **Estilo Pragmático**

Las respuestas positivas a los ítems: 1; 8; 12; 14; 22; 24; 30; 38; 40; 47; 52; 53; 56; 57; 59; 62; 68; 72; 73; 76, fueron seleccionadas para estudiar las preferencias por el estilo “pragmático”. Se tomaron en cuenta las respuestas de cada individuo en forma independiente. Para su posterior análisis, se ordenaron de



acuerdo con el número de respuestas positivas obtenidas, esto muestra el siguiente resultado. Se consideró la frecuencia de cuestionario con un N entre 0 y 20 de posibles respuestas para los ítems del estilo pragmático.

**Tabla N° 22: Frecuencia de respuestas positivas en el estilo Pragmático**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0.00	11	34	12.14
2	0	0.00	12	33	11.79
3	0	0.00	13	34	12.14
4	1	0.36	14	31	11.07
5	2	0.71	15	28	10.00
6	2	0.71	16	23	8.21
7	7	2.50	17	19	6.79
8	11	3.93	18	10	3.57
9	18	6.43	19	4	1.43
10	18	6.43	20	5	1.79

Elaboración propia.

Se obtiene un promedio de **12.92** para las respuestas positivas a las 20 opciones de respuesta que evalúan el estilo reflexivo, con una desviación estándar de **3.14**.

De las medias obtenidas de las respuestas dadas por la población estudiantil general en ambos colegios y para cada estilo de aprendizaje, se observa que son muy similares para cada uno de ellos, así como su promedio de dispersión.

#### ***Escalas de interpretación para el grupo de estudiantes de ambos colegios en estudio***

El criterio de interpretación de las puntuaciones descritas anteriormente, muestra la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada estilo (Alonso et al., 2005); es decir, que las diferentes distribuciones de acuerdo con los estilos en la población estudiantil estudiada, no representan la misma frecuencia al obtener una puntuación de 10 ítems con respuestas positivas para el estilo activo que para el estilo reflexivo. La puntuación máxima para cada estilo es de 20 puntos, y esta no se obtuvo en ninguno de los estilos. Por lo tanto, la interpretación de las puntuaciones está en función de los resultados de todos los participantes con quienes se compararon los datos de los individuos en particular, para lo cual se

construyó el baremo de interpretación, lo cual posibilita identificar las preferencias para la población estudiantil dentro de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

### ***Baremo de interpretación para Estilo Activo***

Los resultados para las respuestas que corresponden al estilo activo fueron agrupados de acuerdo con el criterio utilizado por Honey y Alonso (Alonso y col., 2007), en relación con las preferencias por el estilo activo. El promedio de las preferencias fue de **2.96** respuestas positivas. Lo anterior, da como resultado la distribución que se muestra en las Tablas N° 23 y N° 24, para las preferencias, muy baja, baja, moderada, alta y muy alta para cada colegio.

**Tabla N° 23: Distribución de preferencias por estilo Activo-C1**

N 125	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
ACTIVO	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se asigna un valor (entre 1 y 5) a cada rango de respuestas de acuerdo con las preferencias por el estilo Activo.

**Tabla N° 24: Distribución de preferencias por estilo Activo-C2**

N 155	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
ACTIVO	0-8	9-11	12-14	15-16	17-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se observa que los valores numéricos obtenidos para cada una de las cinco preferencias, varían de acuerdo con la población estudiantil de cada colegio.

### **Baremo de interpretación para Estilo Reflexivo**

Se continúa con el mismo procedimiento descrito anteriormente, utilizado por Honey y Alonso (Alonso et al., 2007) y se obtiene que el promedio de respuestas positivas a los ítems que definen la preferencia por el estilo reflexivo fue de **3.02**. lo anterior, da como resultado la distribución que se muestra en las Tablas N° 25 para el C1 y la Tabla N° 26 para el C2 en relación con las preferencias, muy baja, baja, moderada, alta y muy alta.

**Tabla N° 25: Distribución de preferencias por estilo Reflexivo –C1**

N 125	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
REFLEXIVO	0-7	8-10	11-15	16-17	18-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se asigna un valor (entre 1 y 5) a cada rango de respuestas de acuerdo con las preferencias por el estilo reflexivo.

**Tabla N° 26: Distribución de preferencias por estilo Reflexivo-C2**

N 155	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
REFLEXIVO	0-7	8-11	12-15	16-18	19-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se observa que los valores numéricos obtenidos para cada una de las cinco preferencias, varían de acuerdo con la población estudiantil de cada colegio.

### **Baremo de interpretación para Estilo Teórico**

El promedio de ítems con respuestas positivas a la preferencia por el estilo teórico fue de **2.92**, lo anterior, da como resultado la distribución que se muestra en la Tabla N° 27 para el C1 y la Tabla N° 28 para el C2, para las preferencias, muy baja, baja, moderada, alta y muy alta.

**Tabla N° 27: Distribución de preferencias por estilo Teórico –C1**

N 125	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
TEÓRICO	0-8	9-11	12-15	16	17-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se asigna un valor (entre 1 y 5) a cada rango de respuestas de acuerdo con las preferencias por el estilo teórico.

**Tabla N° 28: Distribución de preferencias por estilo Teórico –C2**

N 155	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
TEÓRICO	0-8	9-11	12-15	16-17	18-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se observa que los valores numéricos obtenidos para cada una de las cinco preferencias, varían de acuerdo con la población estudiantil de cada colegio.

### **Baremo de interpretación para Estilo Pragmático**

Finalmente, se presenta el perfil de resultados para las respuestas que corresponden al estilo pragmático, que también fueron agrupados de acuerdo con el criterio utilizado por Honey y Alonso (Alonso et al., 2007). El promedio de respuestas positivas a los ítems de preferencia por el estilo pragmático fue de 2.95. Lo anterior, da como resultado la distribución que se muestra en las Tablas N° 29 para el C1 y la Tabla N° 30 para el C2, para las preferencias, muy baja, baja, moderada, alta y muy alta.

**Tabla N° 29: Distribución de preferencias por estilo Pragmático-C1**

N 125	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
PRAGMÁTICO	0-8	9-10	11-14	15-16	17-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se asigna un valor (entre 1 y 5) a cada rango de respuestas de acuerdo con las preferencias por el estilo pragmático.

**Tabla N° 30: Distribución de preferencias por estilo Pragmático-C2**

N 155	MUY BAJA 10%	BAJA 20%	MODERADA 40%	ALTA 20%	MUY ALTA 10%
PRAGMÁTICO	0-9	10-11	12-15	16-17	18-20
Valor asignado	1	2	3	4	5

Elaboración propia.

Se observa que los valores numéricos obtenidos para cada una de las cinco preferencias, varían de acuerdo con la población estudiantil de cada colegio.

#### ***4.2.2. Ajuste de los perfiles de aprendizaje utilizando baremos de interpretación determinados***

A continuación se presentan los resultados generales y por colegio, que se obtienen de los resultados individuales de los alumnos participantes en el estudio. Para la determinación de los estilos particulares se utilizaron las tablas de interpretación establecidas para evaluar cada uno de los estilos de aprendizaje. Se calculó media y desviación estándar de cada grupo en general y por colegio, para comparar los resultados parciales obtenidos para los estilos de aprendizaje.

#### **Distribución General de Estilos de Aprendizaje**

El número de respuestas positivas para los ítems correspondientes a los estilos de aprendizaje se transformaron de acuerdo con las tablas de cálculo descritas previamente. Este modelo contempla la asignación valores entre 1 y 5 para los rangos de preferencias relativos a los estilos de aprendizaje particulares de la población a la cual se efectúa el estudio. Los resultados estandarizados de esta manera se estudiaron por variable, para lo cual se calculó el promedio general de respuestas por estilo del grupo y su desviación estándar. Valores que se representan en las Tablas N° 31 para el C1y N° 32 para el C2:

**Tabla N° 31: Distribución de respuestas estandarizadas por estilo de aprendizaje- C1**

ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
PROMEDIO GRUPO	2.98	3.01	2.96	2.96
DESVIACIÓN ESTANDAR	1.22	1.07	1.10	1.07

Elaboración propia.

**Tabla N° 32: Distribución de respuestas estandarizadas por estilo de aprendizaje- C2**

ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
PROMEDIO GRUPO	2.95	3.03	2.88	2.94
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	1.12	1.11	1.04	1.07

Elaboración propia.

Se puede observar que las medias tienden hacia una preferencia moderada para todos los estilos de aprendizaje, en ambos colegios y con un promedio de dispersión muy similar.

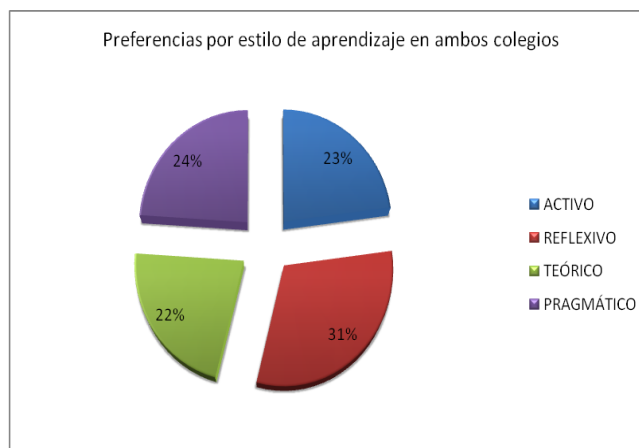
### **Comparación de perfiles de aprendizaje por colegio**

Se determinaron los perfiles de aprendizaje por colegio, para lo cual se consideraron los resultados obtenidos por cada individuo en particular, de esta manera se respetó el estilo personal de aprendizaje de cada alumno, dentro del grupo donde fue incluido, correspondiente al colegio en el que está matriculado para el grupo en estudio.

### **Perfil de Aprendizaje de Estudiantes en C1 y C2**

Con la finalidad de comparar los resultados obtenidos para los estudiantes de ambos colegios, se calcularon los porcentajes de las preferencias por cada estilo de aprendizaje, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 1: Preferencias por estilo de aprendizaje en ambos colegios**



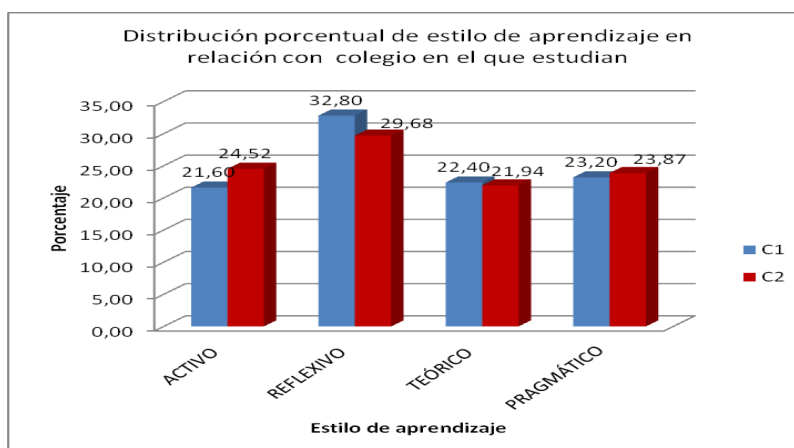
Elaboración propia.

Se observa un porcentaje mayor en la tendencia hacia el estilo reflexivo en ambos colegios. Posteriormente, se establecen las tendencias hacia determinados estilos de aprendizaje pero de acuerdo con cada colegio.

### Tendencias Indicadas por los Estilos de Aprendizaje

El estudio de la distribución de las preferencias dentro de un estilo de aprendizaje en relación con el colegio en el que estudian, se realiza calculando los porcentajes de los datos aportados por la población estudiantil en estudio de cada colegio, debido a la variabilidad en el número de estudiantes participantes en cada colegio. Los resultados se detallan en el siguiente gráfico:

**Gráfico N° 2: Distribución porcentual de estilo de aprendizaje en relación con el colegio en el que estudian**



Elaboración propia.

Para cada estilo de aprendizaje se obtuvieron los porcentajes parciales por colegio. Al tomar la suma de las preferencias en cada estilo como un 100, se observa una tendencia dominante del estilo reflexivo en el C1 y C2.

Con base en los análisis anteriores los cuales permitieron establecer las tendencias de los estudiantes hacia un determinado estilo de aprendizaje, de acuerdo con el baremo de interpretación, se pueden realizar los análisis que corresponden al objetivo número tres planteado en el presente estudio. Este se detalla a continuación:

**I. Establecer si el nivel de satisfacción de los estudiantes difiere en las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje, de acuerdo con el baremo general de interpretación**

Se analizaron los datos mediante el análisis de varianza de una entrada de Kruskal –Wallis y se obtienen los siguientes resultados:

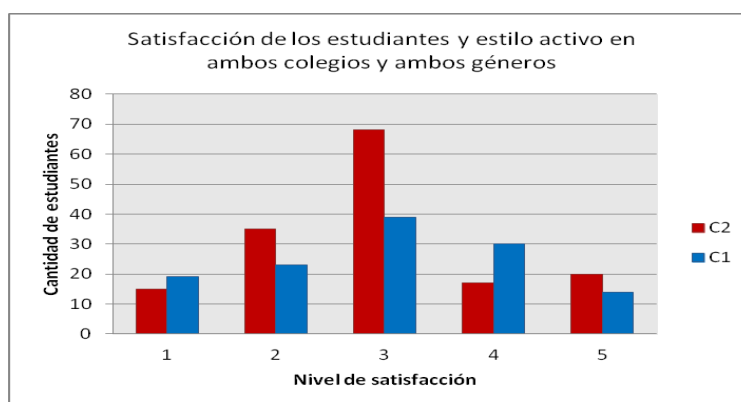
**Tabla N° 33: Satisfacción de los estudiantes y estilo *activo* en ambos colegios y ambos géneros**

COL	ACT BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	19	3,16	1,77	3,00	2,32	0,6566
C1	2	23	3,26	1,36	3,00		
C1	3	39	2,85	1,81	3,00		
C1	4	30	2,97	1,61	3,00		
C1	5	14	2,93	1,21	3,00		
COL	ACT BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	1	15	2,33	0,90	2,00	5,81	0,1746
C2	2	35	3,17	1,54	3,00		
C2	3	68	2,88	1,34	3,00		
C2	4	17	2,59	1,33	3,00		
C2	5	20	3,20	1,51	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 3: Satisfacción de los estudiantes y estilo *activo* en ambos colegios y ambos géneros**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo activo* por los estudiantes en ambos colegios y para ambos géneros, pues todos



los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo activo.

**Tabla N° 34: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* en ambos colegios y ambos géneros**

COL	REF BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	11	3,73	2,20	4,00	1,63	0,7889
C1	2	26	3,08	1,83	3,00		
C1	3	50	2,86	1,54	3,00		
C1	4	27	2,93	1,33	3,00		
C1	5	11	3,00	1,34	3,00		
C2	1	15	3,07	1,39	3,00	0,87	0,9174
C2	2	34	2,88	1,32	3,00		
C2	3	51	2,75	1,32	3,00		
C2	4	41	3,12	1,68	3,00		
C2	5	14	2,71	0,73	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 4: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* en ambos colegios y ambos géneros**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo reflexivo* por los estudiantes en ambos colegios y para ambos géneros, pues todos

los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo reflexivo.

**Tabla N° 35: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* en ambos colegios y ambos géneros**

COL	TEOR BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	11	3,64	2,20	3,00	1,27	0,8547
C1	2	30	3,00	1,66	3,00		
C1	3	52	2,90	1,55	3,00		
C1	4	17	3,18	1,42	3,00		
C1	5	15	2,73	1,44	3,00		

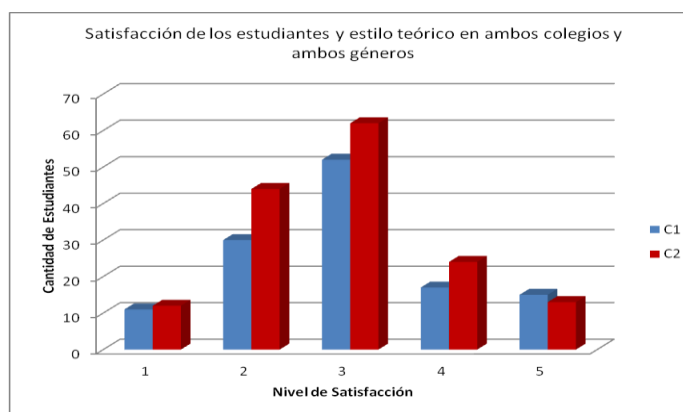
  

COL	TEOR BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	1	12	2,83	1,64	2,50	1,79	0,7442
C2	2	44	2,95	1,28	3,00		
C2	3	62	2,87	1,37	3,00		
C2	4	24	3,17	1,71	3,00		
C2	5	13	2,46	0,88	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico.

Elaboración propia.

**GráficoN° 5: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* en ambos colegios y ambos géneros**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo teórico* por los estudiantes en ambos colegios y para ambos géneros, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que

no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo teórico.

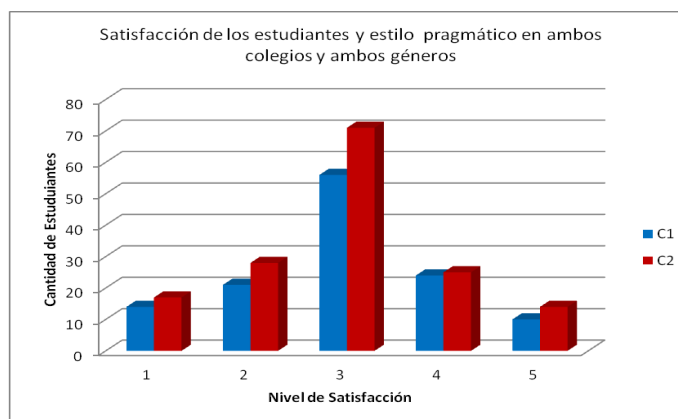
**Tabla N° 36: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* en ambos colegios y ambos géneros**

COL	PRAG BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	14	3,64	1,98	3,00	7,06	0,1154
C1	2	21	3,62	1,91	3,00		
C1	3	56	2,93	1,44	3,00		
C1	4	24	2,33	1,27	2,00		
C1	5	10	2,90	1,45	3,00		
COL	PRAG BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	1	17	3,00	1,27	3,00	0,26	0,9908
C2	2	28	2,89	1,37	3,00		
C2	3	71	2,90	1,50	3,00		
C2	4	25	2,84	1,37	3,00		
C2	5	14	2,93	1,07	3,00		

Simbología: C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 6: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* en ambos colegios y ambos géneros**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo pragmático* por los estudiantes en ambos colegios y para ambos géneros, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el *estilo pragmático*.

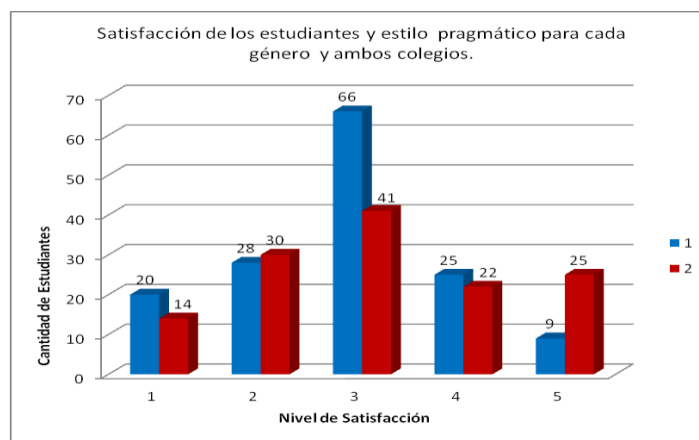
**Tabla N° 37: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* para cada género y ambos colegios**

Género	ACT BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
1	1	20	2,40	1,35	2,00	4,02	0,3637
1	2	28	3,00	1,52	3,00		
1	3	66	2,39	1,50	2,00		
1	4	25	2,56	1,66	2,00		
1	5	9	2,33	1,12	3,00		
Género	ACT BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
2	1	14	3,36	1,55	3,00	3,22	0,4723
2	2	30	3,40	1,40	3,00		
2	3	41	3,63	1,24	3,00		
2	4	22	3,14	1,28	3,00		
2	5	25	3,36	1,38	3,00		

Simbología: C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N°7: Satisfacción de los estudiantes y *estilo pragmático* para cada género y ambos colegios**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo pragmático* por los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el *estilo pragmático*.

**Tabla N° 38: Satisfacción de los estudiantes y *estilo activo* para cada género y ambos colegios**

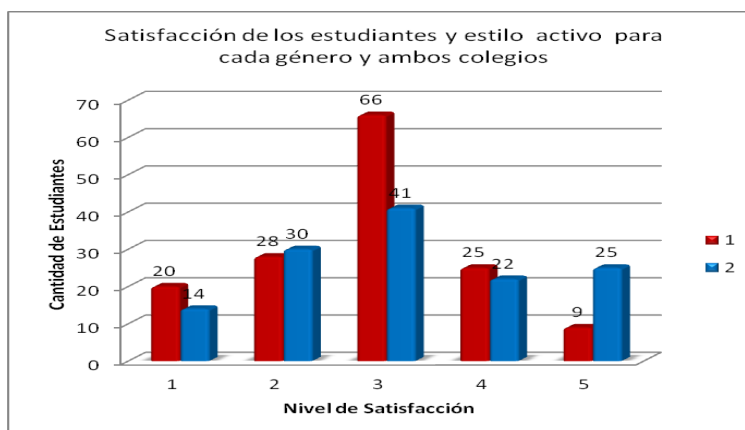
Género	ACT_BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
1	1	20	2,40	1,35	2,00	4,02	0,3637
1	2	28	3,00	1,52	3,00		
1	3	66	2,39	1,50	2,00		
1	4	25	2,56	1,66	2,00		
1	5	9	2,33	1,12	3,00		

Género	ACT_BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
2	1	14	3,36	1,55	3,00	3,22	0,4723
2	2	30	3,40	1,40	3,00		
2	3	41	3,63	1,24	3,00		
2	4	22	3,14	1,28	3,00		
2	5	25	3,36	1,38	3,00		

Simbología: C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N°8: Satisfacción de los estudiantes y *estilo activo* para cada género y ambos colegios**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo activo* por los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe

asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo activo.

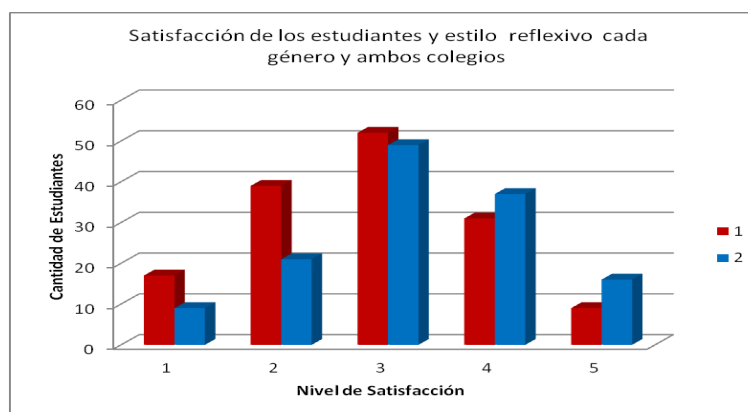
**Tabla N° 39: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* cada género y ambos colegios**

Género	REF BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
1	1	17	3,12	1,93	3,00	1,89	0,7298
1	2	39	2,64	1,58	3,00		
1	3	52	2,37	1,37	2,00		
1	4	31	2,39	1,36	2,00		
1	5	9	2,44	1,24	3,00		
Género	REF BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
2	1	9	3,78	1,39	3,00	2,82	0,5408
2	2	21	3,57	1,33	3,00		
2	3	49	3,27	1,35	3,00		
2	4	37	3,59	1,48	3,00		
2	5	16	3,06	0,85	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 9: Satisfacción de los estudiantes y *estilo reflexivo* cada género y ambos colegios**



Elaboración propia

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo reflexivo* por los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no

existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo reflexivo.

**Tabla N° 40: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* para cada género y ambos colegios**

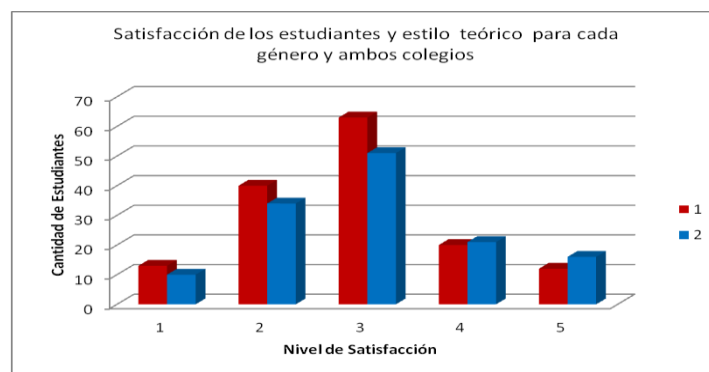
Género	TEOR BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
1	1	13	3,00	2,04	2,00	3,28	0,4746
1	2	40	2,55	1,43	2,00		
1	3	63	2,60	1,48	3,00		
1	4	20	2,40	1,47	2,00		
1	5	12	1,83	1,03	1,50		

Género	TEOR BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
2	1	10	3,50	1,84	3,00	3,94	0,3631
2	2	34	3,47	1,28	3,00		
2	3	51	3,24	1,35	3,00		
2	4	21	3,90	1,34	4,00		
2	5	16	3,19	0,98	3,00		

Simbología: C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 10: Satisfacción de los estudiantes y *estilo teórico* para cada género y ambos colegios**



Elaboración propia

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo teórico* por los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo teórico.

*De acuerdo con los resultados obtenidos, se determina que el nivel de satisfacción por las lecciones de Educación Física de la población estudiantil general de ambos colegios no difiere en relación con las puntuaciones obtenidas para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis planteada en la cual se establecía que la satisfacción de la población estudiantil no es igual para las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje y de acuerdo con los baremos de interpretación general.*

**Tabla N° 41: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo activo**

COL	Género	ACT	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	1		10	2,40	1,65	2,00	2,79	0,5621
C1	1	2		10	3,20	1,40	3,00		
C1	1	3		27	2,52	1,78	2,00		
C1	1	4		16	2,94	1,88	3,00		
C1	1	5		5	2,40	1,34	3,00		

COL	Género	ACT	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	2	1		9	4,00	1,58	3,00	2,76	0,5684
C1	2	2		13	3,31	1,38	3,00		
C1	2	3		12	3,58	1,73	3,00		
C1	2	4		14	3,00	1,30	2,50		
C1	2	5		9	3,22	1,09	3,00		

COL	Género	ACT	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	1	1		10	2,40	1,07	2,00	2,80	0,5494
C2	1	2		18	2,89	1,60	3,00		
C2	1	3		39	2,31	1,28	2,00		
C2	1	4		9	1,89	0,93	2,00		
C2	1	5		4	2,25	0,96	2,50		

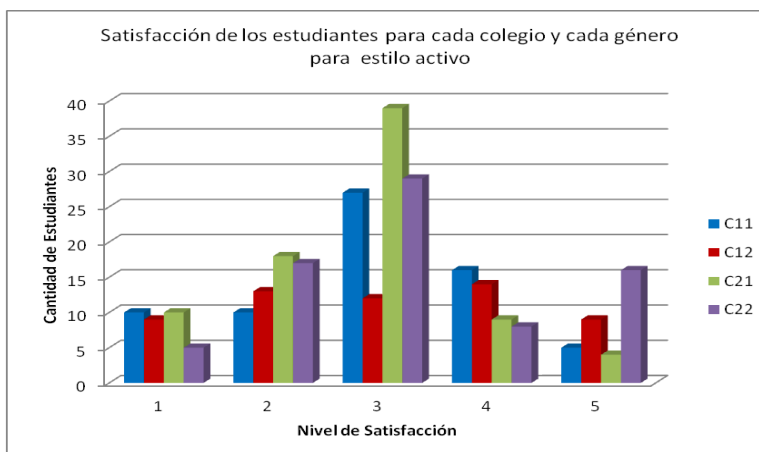
COL	Género	ACT	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	2	1		5	2,20	0,45	2,00	8,12	0,0540
C2	2	2		17	3,47	1,46	3,00		
C2	2	3		29	3,66	1,01	3,00		
C2	2	4		8	3,38	1,30	3,00		
C2	2	5		16	3,44	1,55	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.



**Gráfico N° 11: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo activo**



Elaboración propia

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo activo* para los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el *estilo activo*.

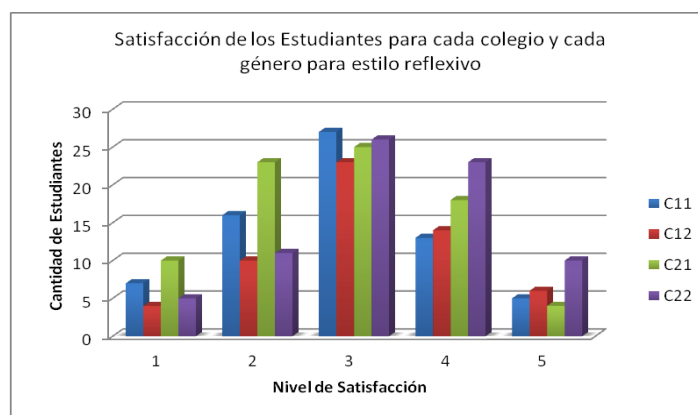
**Tabla N° 42: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo reflexivo**

COL	Género	REF	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	1		7	3,14	2,41	2,00	0,15	0,9968
C1	1	2		16	2,75	1,98	2,50		
C1	1	3		27	2,56	1,50	2,00		
C1	1	4		13	2,69	1,49	3,00		
C1	1	5		5	2,60	1,52	3,00		
<hr/>									
COL	Género	REF	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	2	1		4	4,75	1,50	5,00	3,82	0,3957
C1	2	2		10	3,60	1,51	3,00		
C1	2	3		23	3,22	1,54	3,00		
C1	2	4		14	3,14	1,17	3,00		
C1	2	5		6	3,33	1,21	3,50		
<hr/>									
COL	Género	REF	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	1	1		10	3,10	1,66	3,00	4,04	0,3542
C2	1	2		23	2,57	1,27	3,00		
C2	1	3		25	2,16	1,21	2,00		
C2	1	4		18	2,17	1,25	2,00		
C2	1	5		4	2,25	0,96	2,50		
<hr/>									
COL	Género	REF	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	2	1		5	3,00	0,71	3,00	4,07	0,3238
C2	2	2		11	3,55	1,21	3,00		
C2	2	3		26	3,31	1,19	3,00		
C2	2	4		23	3,87	1,60	4,00		
C2	2	5		10	2,90	0,57	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 12: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo reflexivo**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo reflexivo* para los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no

existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo reflexivo.

**Tabla N° 43: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo teórico**

COL	Género	TEOR	BAREN	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	1		7	2,71	2,06	2,00	1,32
C1	1	2		16	2,81	1,76	2,50	0,8434
C1	1	3		30	2,80	1,75	3,00	
C1	1	4		7	2,71	1,60	2,00	
C1	1	5		8	2,00	1,20	1,50	

COL	Género	TEOR	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	2	1		4	5,25	1,50	6,00	6,27	0,1536
C1	2	2		14	3,21	1,58	3,00		
C1	2	3		22	3,05	1,25	3,00		
C1	2	4		10	3,50	1,27	3,50		
C1	2	5		7	3,57	1,27	3,00		

COL	Género	TEOR	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	1	1		6	3,33	2,16	2,50	3,75	0,3946
C2	1	2		24	2,38	1,17	2,00		
C2	1	3		33	2,42	1,17	2,00		
C2	1	4		13	2,23	1,42	2,00		
C2	1	5		4	1,50	0,58	1,50		

COL	Género	TEOR	BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C2	2	<b>1</b>		<b>6</b>	<b>2,33</b>	0,82	2,50	10,55	<b>0,0167</b>
C2	2	2		20	3,65	1,04	3,00		
C2	2	3		29	3,38	1,42	3,00		
C2	2	4		11	4,27	1,35	4,00		
C2	2	5		9	2,89	0,60	3,00		

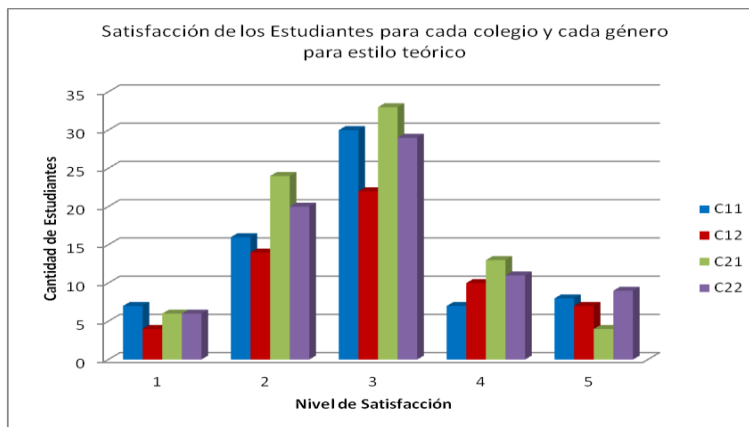
Trat.	Ranks			
1	19,17	A		
5	29,33	A	B	
3	36,67	A	B	C
2	42,55		B	C
4	50,59			C

Letras distintas indican diferencias significativas ( $p < 0,05$ )

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 13: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo teórico**



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados se observa que el nivel de satisfacción de las estudiantes difiere de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo teórico* para los estudiantes del C2 y para género femenino, con un **p de 0,0167**. Se encuentran diferencias entre baremo y satisfacción para C2 y género 2; de acuerdo con las medias la mejor satisfacción se obtuvo en clase de baremo 1, con una media de satisfacción de 2.33 (Escala de satisfacción = Más satisfecho que insatisfecho); es decir, en aquellos estudiantes con tendencia muy baja al estilo teórico se observa una mayor satisfacción por las lecciones de Educación Física.

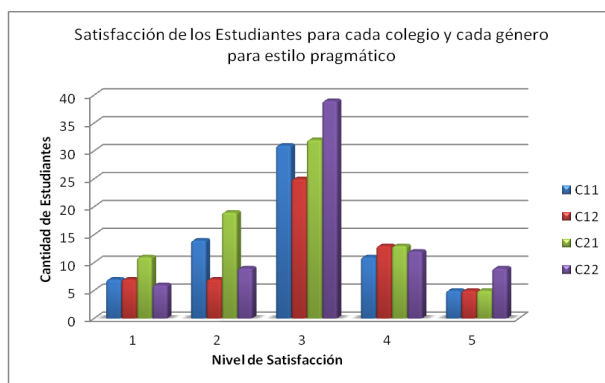
**Tabla N° 44: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo pragmático**

COL	Género	PRAG BARE	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
C1	1	1	7	3,43	2,51	3,00	4,84	0,2716
C1	1	2	14	3,50	1,99	3,00		
C1	1	3	31	2,52	1,43	2,00		
C1	1	4	11	1,91	1,14	1,00		
C1	1	5	5	2,20	1,10	3,00		
C1	2	1	7	3,86	1,46	3,00	4,38	0,3233
C1	2	2	7	3,86	1,86	4,00		
C1	2	3	25	3,44	1,29	3,00		
C1	2	4	13	2,69	1,32	3,00		
C1	2	5	5	3,60	1,52	3,00		
C2	1	1	11	3,00	1,41	3,00	6,13	0,1532
C2	1	2	19	2,42	1,12	2,00		
C2	1	3	32	2,09	1,33	2,00		
C2	1	4	13	2,54	1,45	3,00		
C2	1	5	5	2,60	0,89	3,00		
C2	2	1	6	3,00	1,10	3,00	3,75	0,3680
C2	2	2	9	3,89	1,36	3,00		
C2	2	3	39	3,56	1,31	3,00		
C2	2	4	12	3,17	1,27	3,00		
C2	2	5	9	3,11	1,17	3,00		

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género 1= masculino y 2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 14: Satisfacción de los estudiantes para cada colegio y cada género para estilo pragmático**



Elaboración propia

De acuerdo con los resultados no se observa que el nivel de satisfacción de los estudiantes difiera de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el *estilo pragmático* para los estudiantes del C1 y C2 y para cada género, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no

existe asociación entre el nivel de satisfacción de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el estilo pragmático.

*De acuerdo con la hipótesis planteada al inicio de la investigación, se concluye que únicamente la satisfacción de los estudiantes de género femenino difiere de acuerdo con la tendencia muy baja hacia el estilo teórico en el C2, ubicándose en una escala de satisfacción: Más satisfecho que insatisfecho.*

#### **4.2.3. Establecer si hay diferencias en el estilo de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con el género y la modalidad educativa**

Se analizaron los datos mediante la técnica de análisis llamada *Prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes* y se obtienen los siguientes resultados:

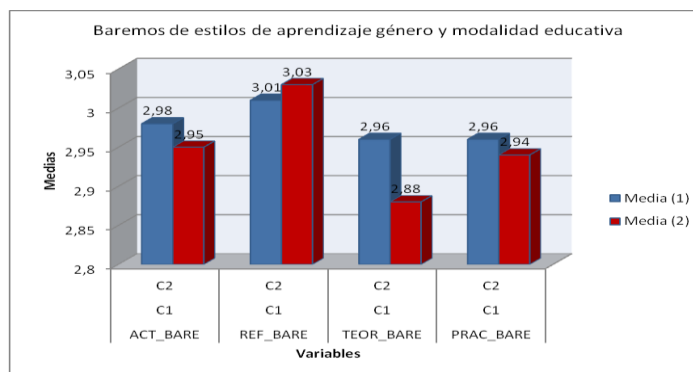
**Tabla N° 45: Estilos de aprendizaje, género y modalidad educativa**

Clasific	Variable	Grupo 1	Grupo 2	n(1)	n(2)	Media(1)	Media(2)	W	p(2 colas)
COL	ACT_BARE	C1	C2	125	155	2,98	2,95	17866,00	0,6398
COL	REF_BARE	C1	C2	125	155	3,01	3,03	17396,00	0,7974
COL	TEOR_BARE	C1	C2	125	155	2,96	2,88	17922,50	0,5752
COL	PRAG_BARE	C1	C2	125	155	2,96	2,94	17717,00	0,8083

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género n1= masculino y n2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 15: Estilos de aprendizaje, género y modalidad educativa**



Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los datos realizado mediante la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes, cuando se comparan ambos colegios con los baremos de interpretación para los estilos de aprendizaje se establece que no hay diferencias en ninguno de los cuatro estilos, pues todos los valores de  $p > 0.05$ , es decir, el nivel de significancia encontrado muestra que no existe asociación entre la modalidad educativa, el género y los baremos de interpretación de los cuatro estilos

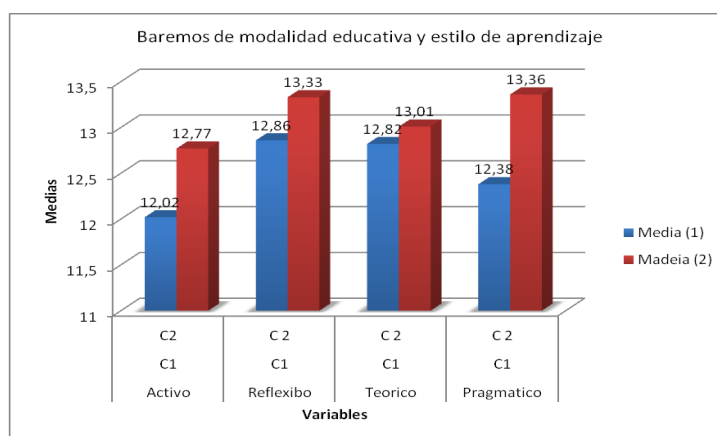
**Tabla N° 46: Modalidad educativa C1 y C2 y estilos de aprendizaje**

Clasific	Variable	C1	C2	n(1)	n(2)	Media(1)	Media(2)	W	p(2 colas)
COL	Activo	C1	C2	125	155	12,02	12,77	16226,00	<b>0,0460</b>
COL	Reflexivo	C1	C2	125	155	12,86	13,33	16890,50	0,3169
COL	Teórico	C1	C2	125	155	12,82	13,01	17558,50	0,9952
COL	Prag.	C2	C1	125	155	12,38	13,36	15892,00	<b>0,0127</b>

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género n1= masculino y n2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 16: Modalidad educativa C1 y C2 y estilos de aprendizaje**



Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los datos realizado mediante la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes, cuando se comparan ambos colegios con las tendencias hacia los estilos de aprendizaje se encuentran diferencias en *estilo activo* ( $p=0.0460$ ) con una media para C1=12.02 y una media para C2 =12.77. De manera que, la tendencia hacia el estilo activo es mayor en el

C2 que en el C1 y en *estilo pragmático* ( $p=0.0127$ ) con una media para C1=12.38 y una media para C2=13.36, por lo tanto, la tendencia mayor hacia el estilo pragmático se encuentra en el C2. Así, la mayor tendencia de la población estudiantil hacia los estilos activo y pragmático se observa en el C2.

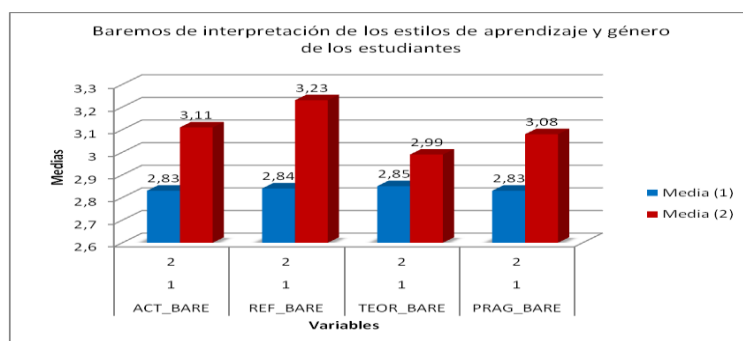
**Tabla N° 47: Baremos de interpretación de los estilos de aprendizaje y género de la población estudiantil de C1 y C2**

Clasific	Variable	Grupo 1	Grupo 2	n(1)	n(2)	Media (1)	Media (2)	W	p(2 colas)
Gén	ACT_BARE	1	2	148	132	2,83	3,11	19629,50	0,0961
Gén	REF_BARE	1	2	148	132	2,84	3,23	20504,50	<b>0,0026</b>
Gén	TEOR_BARE	1	2	148	132	2,85	2,99	19192,50	0,3162
Gén	PRAG_BARE	1	2	148	132	2,83	3,08	19879,00	<b>0,0371</b>

**Simbología:** Grupo 1= Colegio Técnico Profesional y Grupo 2= Colegio académico. Género n1= masculino y n2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 17: Baremos de interpretación de los estilos de aprendizaje y género de la población estudiantil de C1 y C2**



Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los datos realizado mediante la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes, cuando se comparan los géneros de los estudiantes en relación con el baremo de interpretación de los estilos, se encuentran diferencias en el estilo **reflexivo** ( $p=0.0026$ ) con una media para género 1=2.84 (masculino) y una media para género 2=3.23 (femenino), y para estilo **pragmático** ( $p=0.0371$ ) con una media para género 1=2.83 y una



media para género 2=3.08. *De manera que se observan mayores diferencias por parte del género femenino en el baremo de ambos estilos.*

**Tabla N° 48: Estilos de aprendizaje y género de los estudiantes**

Clasific	Variable	C1	C2	n(1)	n(2)	Media(1)	Media(2)	W	p(2 colas)
Gén	Activo	1	2	148	132	12,07	12,84	19838,50	0,0547
Gén	Reflexivo	1	2	148	132	12,60	13,70	20323,00	<b>0,0084</b>
Gén	Teórico	1	2	148	132	12,70	13,17	19327,50	0,2459
Gén	Pragmático	1	2	148	132	12,49	13,41	20261,50	<b>0,0108</b>

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género n1= masculino y n2= femenino.

Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los datos realizado mediante la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes, cuando se comparan los géneros de los estudiantes en relación con la tendencia hacia el estilo de aprendizaje, se encuentran diferencias en el estilo **reflexivo** ( $p=0.0084$ ) con una media para género 1=12.60 y una media para género 2=13.70 y con el estilo **pragmático** ( $p=0.0108$ ) con una media para género 1=12.49 y una media para género 2=13.41. *En este caso se observa una mayor tendencia hacia los estilos reflexivo y pragmático por parte de la población estudiantil del género femenino.*

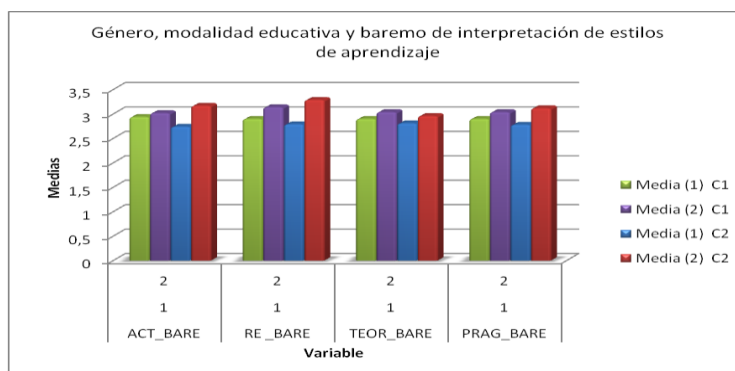
**Tabla N° 49: Género, modalidad educativa y baremo de interpretación de estilos de aprendizaje**

COL	Clasifi	Variable	Grupo 1	Grupo 2	n(1)	n(2)	Media(1)	Media(2)	W	p(2 colas)
C1	Gén.	ACT_BARE	1	2	68	57	2,94	3,02	3654,50	0,7461
C1	Gén	REF_BARE	1	2	68	57	2,90	3,14	3840,50	0,1962
C1	Gén	TEOR_BARE	1	2	68	57	2,90	3,04	3726,00	0,4828
C1	Gén	PRAG_BARE	1	2	68	57	2,90	3,04	3763,00	0,3678
C2	Gén	ACT_BARE	1	2	80	75	2,74	3,17	6395,50	<b>0,0395</b>
C2	Gén	REF_BARE	1	2	80	75	2,79	3,29	6615,50	<b>0,0046</b>
C2	Gén	TEOR_BARE1	1	2	80	75	2,81	2,96	6043,00	0,4684
C2	Gén	PRAG_BARE1	1	2	80	75	2,78	3,12	6381,00	<b>0,0441</b>

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género n1= masculino y n2= femenino.

Elaboración propia.

**Gráfico N° 19: Género, modalidad educativa y baremo de interpretación de estilos de aprendizaje**



Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los datos realizado mediante la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes, cuando se comparan los géneros de los estudiantes para cada colegio en relación con los baremos de interpretación se encuentran diferencias en C2 para: estilo **activo** ( $p=0.0395$ ) con una media para género 1=2.74 y una media para género 2=3.17. Para estilo **reflexivo** ( $p=0.0046$ ) con una media para género 1=2.79 y una media para género 2=3.29 y para el estilo **pragmático** ( $p=0.0441$ ) con una media para género 1=2.78 y una media para género 2=3.12. De manera que se encuentran mayores diferencias en la población estudiantil de género femenino.

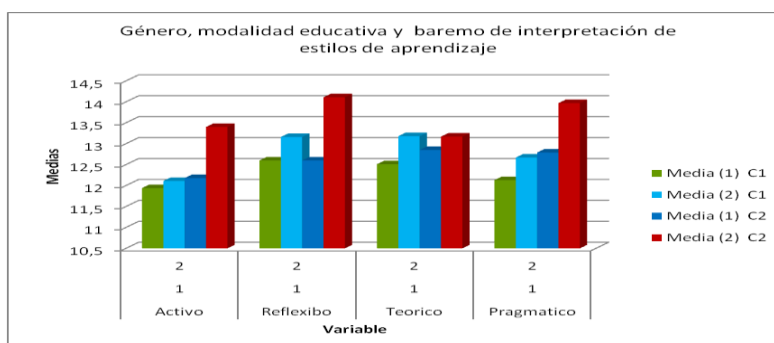
**Tabla N° 50: Género, modalidad educativa y estilos de aprendizaje**

COL	Clasific	Variable	Grupo 1	Grupo 2	n(1)	n(2)	Media (1)	Media (2)	W	p(2 colas)
C1	Gén.	Activo	1	2	68	57	11,94	12,11	3679,50	0,6592
C1	Gén.	Reflexivo	1	2	68	57	12,60	13,16	3779,50	0,3484
C1	Gén.	Teórico	1	2	68	57	12,51	13,18	3785,00	0,3337
C1	Gén.	Pragmático	1	2	68	57	12,13	12,67	3780,00	0,3465
C2	Gén.	Activo	1	2	80	75	12,18	13,40	6425,00	<b>0,0383</b>
C2	Gén.	Reflexivo	1	2	80	75	12,60	14,11	6596,50	<b>0,0073</b>
C2	Gén.	Teórico	1	2	80	75	12,85	13,17	6026,50	0,5256
C2	Gén.	Pragmático	1	2	80	75	12,79	13,97	6546,00	<b>0,0122</b>

**Simbología:** C1= Colegio Técnico Profesional y C2= Colegio académico. Género n1= masculino y n2= femenino.

Elaboración propia.

### Gráfico N° 20: Género, modalidad educativa y estilos de aprendizaje



Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los datos realizado mediante la prueba de Mann Whitney para dos muestras independientes, cuando se comparan los géneros de los estudiantes para cada colegio en relación con la tendencias hacia los estilos de aprendizaje se encuentran diferencias en C2 para: estilo **activo** ( $p=0.0383$ ) con una media para género 1=12.18 (masculino) y una media para género 2=13.40. En estilo **reflexivo** ( $p=0.0073$ ) con una media para género 1=12.60 (masculino) y una media para género 2=14.11 y en estilo **pragmático** ( $p=0.0122$ ) con una media para género 1=12.79 y una media para género 2=13.97. De manera que se encuentran mayores diferencias en la población estudiantil de género femenino.

#### ***4.2.4. Establecer si el nivel de satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física es diferente de acuerdo con el género y la modalidad educativa***

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico InfoStat de la Universidad de Córdoba de Argentina, específicamente análisis de estadística descriptiva: medidas de centralización (media), medidas de dispersión (desviación estándar) y análisis de frecuencias. Además la Prueba Mann Whitney se ha utilizado para comparar modalidad educativa y satisfacción por las lecciones

de Educación Física, al igual que género y satisfacción por las lecciones de Educación Física. A continuación se analizan los resultados relacionados con los objetivos propuestos en el presente estudio.

Para obtener el nivel de satisfacción de los estudiantes se utilizó la Técnica de Iadov, aplicada a los datos recabados por la aplicación del Cuestionario de Satisfacción por las lecciones de Educación Física, el cual consiste en las relaciones que se establecen entre tres preguntas cerradas intercaladas dentro del cuestionario (preguntas 2, 5 y 7) y cuya relación el sujeto desconoce. Estas tres preguntas se vinculan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de Iadov".

**Tabla N° 51: Cuadro lógico de V.A. Iadov** (preguntas reformuladas, López, A. 1993).

5. ¿Te gusta la clase de Educación Física?	2. ¿Quisieras ir a estudiar otra asignatura o hacer otra cosa en el horario de Educación Física?								
	No			No Sé			Sí		
	8. Si pudieras escoger entre asistir o no asistir a las lecciones de Educación Física. ¿irías a a esas clases?								
	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No	Sí	No Sé	No
Me gusta mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
No me gusta tanto	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da lo mismo	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas indica la posición de cada estudiante en la siguiente escala de satisfacción:

1. Clara satisfacción
2. Más satisfecho que insatisfecho
3. No definida
4. Más insatisfecho que satisfecho
5. Clara insatisfacción
6. Contradictoria

Con base en estos resultados individuales obtenidos por la población estudiantil en relación con las escalas de satisfacción (Ver Anexo XI) se puede obtener el índice de la satisfacción grupal (ISG), (es decir la de todos los estudiantes de ambos colegios), mediante los diferentes niveles de satisfacción que se expresan en la escala numérica que oscila entre +1 y - 1 de la siguiente forma:

+1	Máximo de satisfacción
0,5	Más satisfecho que insatisfecho
0	No definido y contradictorio
-0,5	Más insatisfecho que satisfecho
-1	Máxima insatisfacción

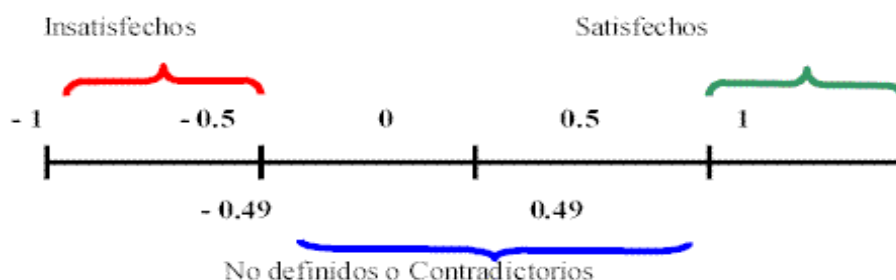
La satisfacción grupal se calcula por medio de la siguiente fórmula:

$$ISG = \frac{A(+1) + B(+0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1)}{N}$$

En esta fórmula A, B, C, D, E, representan el número de sujetos con índice individual 1; 2; 3 ó 6; 4; 5 y donde N representa el número total de sujetos del grupo.

El índice grupal arroja valores entre + 1 y - 1. Los valores que se encuentran comprendidos entre - 1 y - 0,5 indican insatisfacción; los comprendidos entre - 0,49 y + 0,49 evidencian contradicción y los que caen entre 0,5 y 1 indican que existe satisfacción.

Estos valores representados gráficamente en un eje, se aprecian de la forma siguiente:



De igual modo, la Técnica ladov contempla además dos preguntas complementarias de carácter abierto. Estas son:

¿Qué es lo que más te gusta de la Educación Física?

¿Qué es lo que más te disgusta de la Educación Física?

Estas dos preguntas permiten profundizar en la naturaleza de las causas que originan los diferentes niveles de satisfacción de los estudiantes en ambos colegios. Pueden ser clasificadas en 2 tipos:

- Aspectos relativos a la clase de Educación Física: La acción pedagógica del profesor, la relación profesor alumno, alumno - alumnos, los contenidos y actividades, las exigencias, los medios y la evaluación
- Aspectos externos a la clase de Educación Física: Condiciones medioambientales (clima, al aire libre, bajo techo) y escolares (horarios, instalaciones, distancias, aseo personal, uso de uniforme) así como preferencias o rechazo por la actividad física, limitaciones físicas, enfermedades, entre otras. (Ver Matriz de respuestas en el Anexo XIII).

A partir de los de análisis descriptivos realizados (Tabla N°52), se logra obtener el índice de satisfacción grupal para los diferentes niveles de población estudiantil, (agrupación de la población en estudio): por cada colegio, por género y por profesor:

**Tabla N° 52: Niveles de agrupación de la población en estudio y sus escalas de satisfacción**

Niveles de agrupación	Índice de satisfacción grupal	de	Escala de satisfacción
Ambos géneros en C1 y C2	0.186		No definida o contradictoria
C1	0.20		No definida o contradictoria
C2	0.174		No definida o contradictoria
Género varones en C1 y C2	0.375		No definida o contradictoria
Género femenino en C1 y C2	0.03		Evidente insatisfacción
C1 masculino	0.354		No definida o contradictoria
C1 femenino	0.018		No definida o contradictoria
C2 masculino	0.394		No definida o contradictoria
C2 femenino	-0.06		Insatisfacción
C1 en P1C1	0.179		No definida o contradictoria
C1 en P2C1	0.278		No definida o contradictoria
C1 en P3C1	0.106		No definida o contradictoria
C2 en P4C2	0.227		No definida o contradictoria
C2 en P5C2	0.104		No definida o contradictoria

Simbología: C1= Colegio Técnico Profesional y C 2= Colegio académico. P1C1=profesor 1 del colegio Técnico Profesional, P2C1= profesor 2 del colegio Técnico Profesional, P3C1= profesor 3 del colegio Técnico Profesional, P4C2= profesor 4 del colegio académico, P5C2= profesor 45 del colegio académico.

Elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que tanto los índices de satisfacción para la población estudiantil de ambos géneros y para ambos colegios; el de cada colegio; el de la población masculina en ambos colegios y para cada colegio en particular; y en relación con cada profesor en ambos colegios, los ubica entre - 0,49 y + 0,49

evidenciando una escala de satisfacción *no definida o contradictoria*. Por el contrario, cuando se analiza la población estudiantil femenina para ambos colegios se obtiene un índice de satisfacción mucho más bajo, que las ubica en una escala de *evidente insatisfacción*, así mismo, para la población femenina del C2, el índice de satisfacción obtenido las ubica en una escala de *insatisfacción*.

### **Relación entre la satisfacción del estudiante, el género y la modalidad educativa**

De acuerdo con el objetivo planteado, se realiza el análisis estadístico mediante la Prueba Mann Whitney para establecer si hay diferencias por género y modalidad educativa, para ello se ha comparado el valor de p, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla N° 53: Prueba de Mann Whitney para comparar modalidad educativa y satisfacción por las lecciones de Educación Física**

Variable	Grupo 1	Grupo 2	Media (1)	Media (2)	W	p(2 colas)
Satisf	C1	C2	3,01	2,90	17703,50	0,8286

Simbología: C1 = Colegio con modalidad Técnico Profesional y C2= Colegio con modalidad académica.  
Elaboración propia.

En este caso, para la modalidad educativa en la cual se observa una media 1 (C1) y una media 2 (C2) se obtiene una  $p = 0.8286$ . Este valor es mayor que 0.05, por lo tanto, se concluye que no hay diferencias en cuanto a satisfacción del estudiante por las lecciones de Educación Física para cada modalidad educativa.

**Tabla N° 54: Prueba de Mann Whitney para comparar género y satisfacción por las lecciones de Educación Física**

Variable	Grupo 1	Grupo 2	Media (1)	Media (2)	W	p(2 colas)
Satisf	1	2	3,42	2,58	22313,50	<0,0001

Elaboración propia.

En relación con el género; para una media 1 (género masculino) es de 3,42 y para una media 2 (género femenino) es de 2,58. En este caso, para género  $p =$



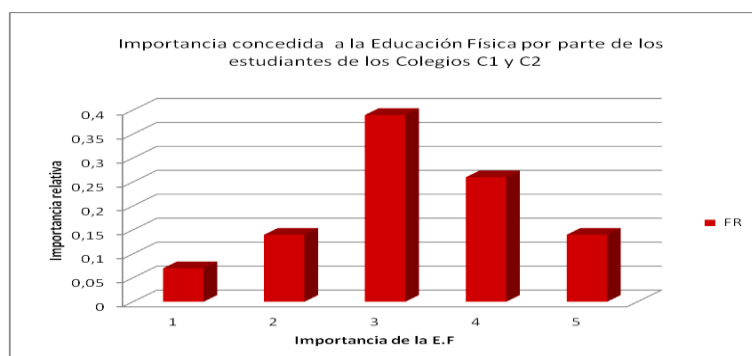
$<0.0001$ . Este valor es menor que 0.05, por lo tanto, se concluye que *sí hay diferencias* en cuanto a satisfacción de acuerdo con el género, donde se presenta una mayor satisfacción para los hombres que para las mujeres, de acuerdo con el valor de las medias.

Finalmente, se presentan una serie de análisis estadísticos que se realizan con la finalidad de enriquecer los datos obtenidos en la fase cuantitativa del presente estudio. Estos servirán de insumo para la segunda fase que corresponde a la fase cualitativa. Se inicia con la importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes, la caracterización del docente y la percepción de equidad de género en el desarrollo de las lecciones por parte del docente. En primer lugar se presentan los resultados obtenidos en estos factores para ambos colegios, y posteriormente por cada institución.

#### ***4.2.5. Análisis de la importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes***

Con base en la pregunta # 1 del cuestionario *Satisfacción por las lecciones de Educación Física*, aplicado a los estudiantes de ambos colegios, se establecen los siguientes resultados:

**Gráfico N° 21: Importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes de los colegios C1y C2**



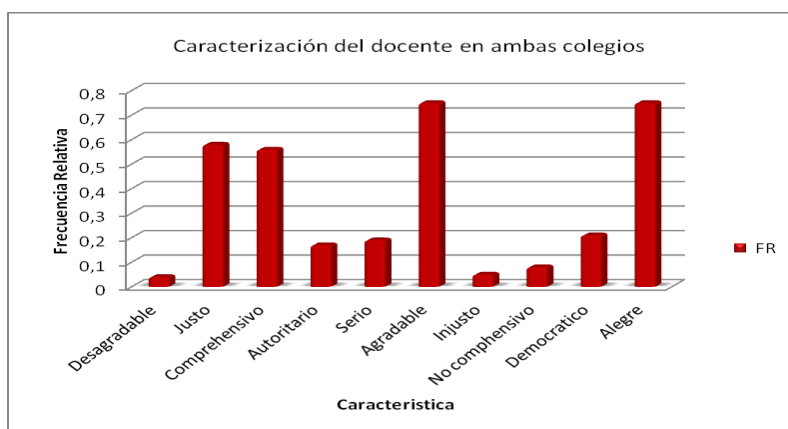
Elaboración propia.

De los 280 estudiantes, un 60% (170 sujetos) la ubican en las tres opciones de calificación más baja y un 40% (110 sujetos) en las puntuaciones más altas. El mayor porcentaje de un 39% la ubica en una calificación de importancia de un 3 de entre 5 posibilidades.

Otro de los elementos del cual se logró obtener información mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes en ambos colegios, se relaciona con la caracterización del docente (pregunta # 6). Se inicia con la caracterización general en ambos colegios, y para cada una de las diez (10) características planteadas en la pregunta correspondiente y posteriormente se establece de acuerdo con cada modalidad educativa en particular, para su respectivo análisis. De esto se obtienen los siguientes resultados:

### **III. Caracterización general del docente en ambas instituciones**

**Grafico N° 22: Caracterización del docente en ambas instituciones**



Elaboración propia.

Al analizar la caracterización del docente por parte de toda la población en ambas instituciones (se toman como base diez características), se observa que solo para un 4% (10 sujetos) es *desagradable*; para un 58% (161 sujetos) es *justo*; para un 56% (158 sujetos) es *comprensivo*; para un 17% (48 sujetos) es *autoritario*; para un 19% (36 sujetos) es *serio*; para un 75% (211 sujetos) es *agradable*; para un 5% (14 sujetos) es *injusto*; para un 8% (23 sujetos) es *no comprensivo*; para un 21% (59 sujetos) es *democrático*, y finalmente para solo un 21% (59 sujetos) es *alegre*.

(60 sujetos) es *democrático*. Este aspecto es importante al considerar que el enfoque constructivista requiere de un docente que permita al estudiantado la toma de decisiones en el proceso educativo.

Otro de los aspectos de los cuales se decidió obtener información se refiere a la forma en que los estudiantes perciben la equidad de género en el desarrollo de las lecciones y por parte del docente, lo anterior considerando que el trabajo en grupos mixtos inició el año pasado como propuesta por parte del MEP. En el caso de los colegios estudiados en el C1 siempre se trabajó en grupos mixtos y en el C2 se inició el año pasado. Para ello se establecieron seis (6) ítems en la pregunta #9, relacionados con la equidad de género, en el cuestionario *Satisfacción por las lecciones de Educación Física*.

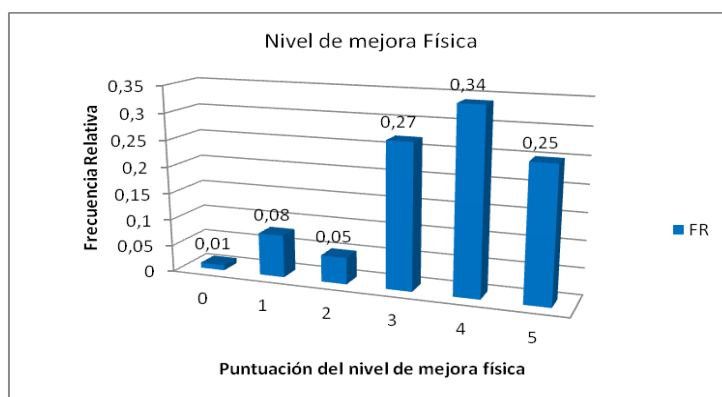
#### IV. Percepción de la equidad de género durante las lecciones de Educación Física por parte de los estudiantes de los colegios C1 y C2

**Gráfico N° 23: Organización del grupo**



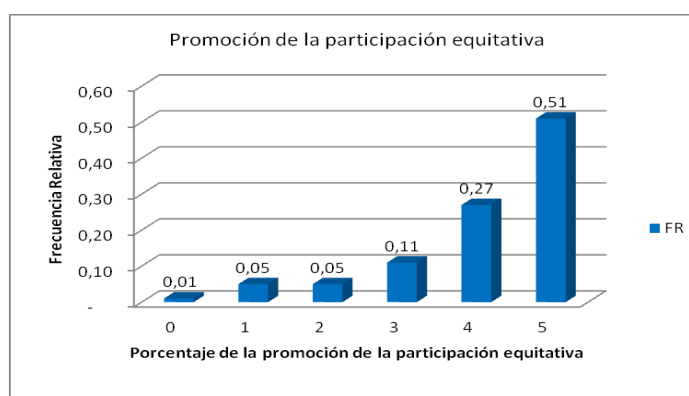
Elaboración propia.

Se observa que un 79% (222 sujetos) le dan las puntuaciones más altas, 4 y 5 respectivamente, lo cual indica que el género de los estudiantes no es un factor discriminante a la hora de organizar el grupo.

**Gráfico N° 24: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas**

Elaboración propia.

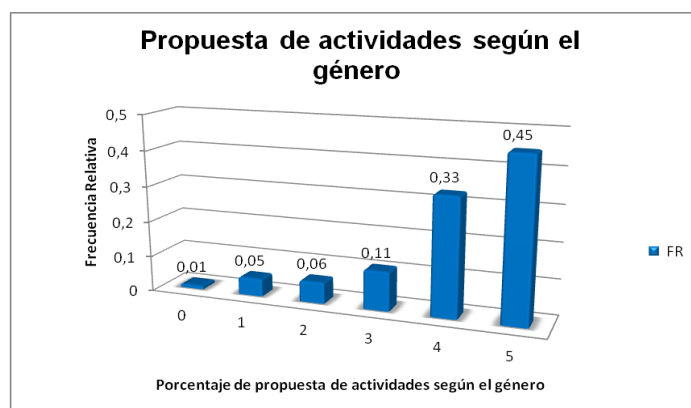
Se observa que un 58.9% (165 sujetos) no perciben discriminación por género en cuanto al nivel de destrezas que cada uno pueda adquirir. Se debe resaltar que un 40% (111 sujetos) establecen algún nivel de discriminación en sus lecciones por parte del docente, en razón de la relación entre género y **adquisición de destrezas.**

**Gráfico N° 25: Promoción de la participación equitativa**

Elaboración propia.

Se observa una calificación muy positiva pues un 78% (219 estudiantes) considera que el docente se preocupa en forma igualitaria, tanto con los varones como con las mujeres de sus grupos.

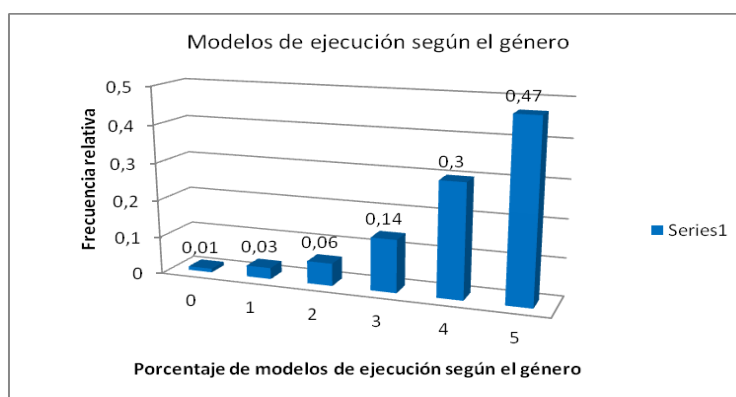
**Gráfico N° 26: Propuesta de actividades según el género**



Elaboración propia.

Se observa que un 78% (218 sujetos) consideran que el género no determina la propuesta de actividades.

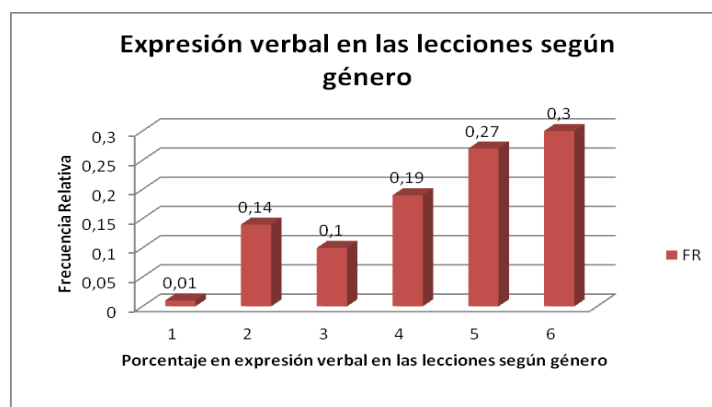
### Gráfico N° 27: Modelos de ejecución según el género



Elaboración propia.

Se observa que un 77% (211 estudiantes) manifiesta que el docente toma en cuenta tanto a hombres como a mujeres cuando se requiere de ejemplos en la ejecución de alguna destreza o actividad de clase.

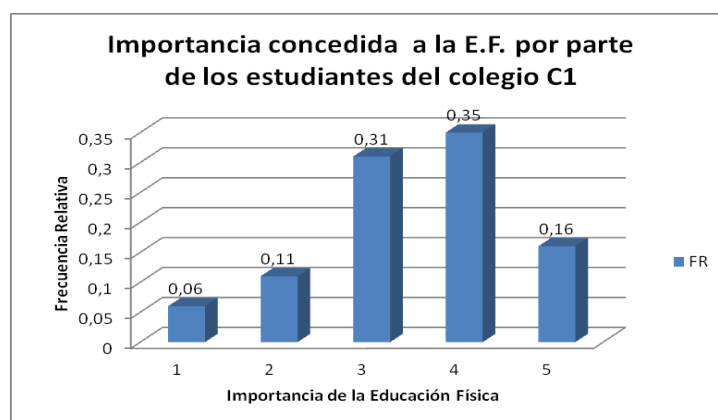
**Gráfico N° 28: Expresión verbal en las lecciones según el género**



Elaboración propia.

Se aprecia que un 43% (118 sujetos) no manifiesta que se establezca algún tipo de discriminación durante la expresión verbal en las lecciones de acuerdo al género, pero un 57% (158 sujetos) consideran que el docente si hace distinciones de acuerdo al género durante la comunicación verbal.

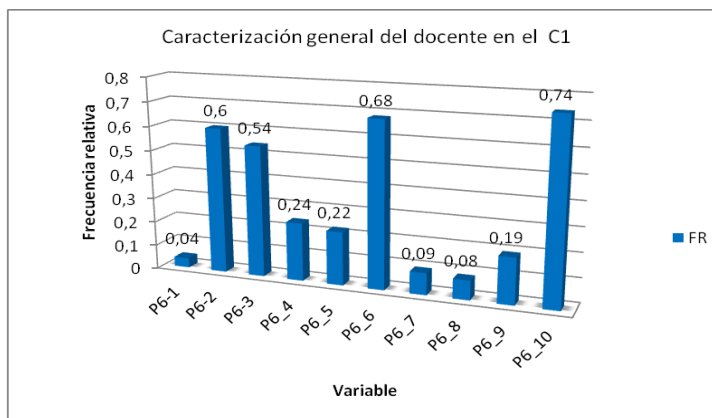
**Gráfico N° 29: Importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes del colegio C1**



Elaboración propia.

Se observa que un 17% (22 sujetos) le conceden un nivel de importancia muy bajo a las lecciones de Educación Física; un 31% (39 sujetos) le brindan un nivel medio y un 51% (69 sujetos) con una calificación muy positiva (entre 4 y 5).

**Gráfico N° 30: Caracterización general del docente en el colegio C1**

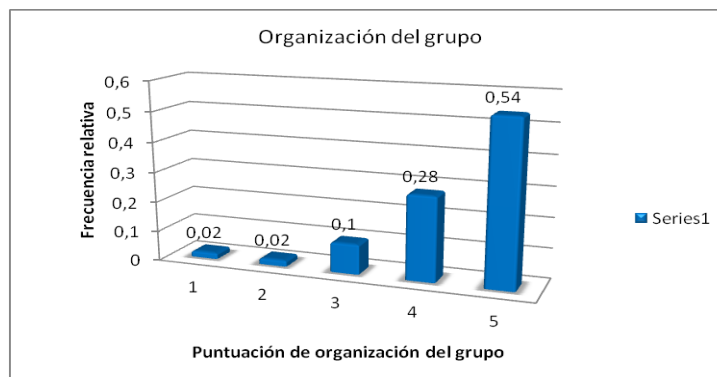


Elaboración propia.

En términos generales, solo un 4% lo considera *desagradable*; un 60% lo considera *justo*; un 54% lo considera *comprensivo*; un 24% *autoritario*; un 22% *serio*; un 68% lo califica como *agradable*; un 9% lo considera *injusto*; un 8% lo caracteriza como *no comprensivo*; y solo un 19 % lo considera *democrático*, frente a un 81% que *no lo caracteriza como democrático*, por último, un 74% manifiesta que sus profesores son *agradables*.

***Percepción de la equidad de género por parte de los estudiantes del C1 durante las lecciones de Educación Física***

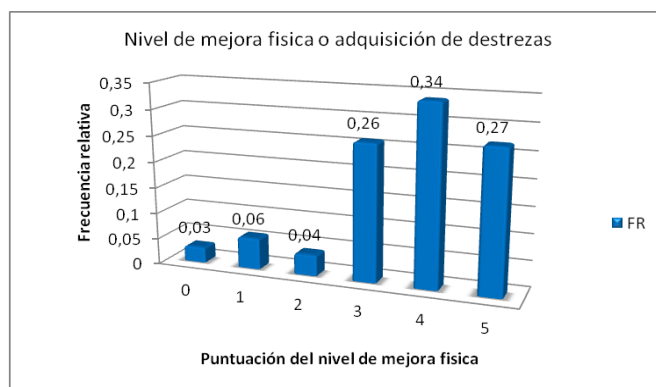
**Gráfico N° 31: Organización del grupo – C1**



Elaboración propia.

Se observa que un 82% está de acuerdo en que el docente no discrimina por género a la hora de organizar el grupo durante las lecciones de Educación Física.

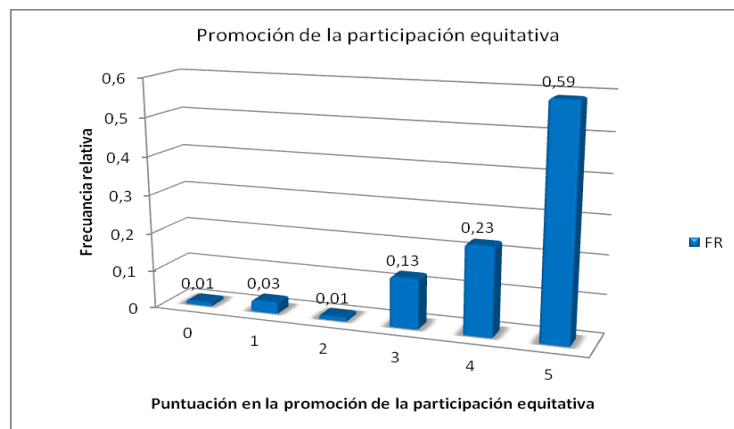
**Gráfico N° 32: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-C1**



Elaboración propia.

Se observa que un 61 % (77 estudiantes) percibe que para el docente el nivel de destreza es independiente del género del estudiante, pues le da una calificación entre 4 y 5. El 39% (48 sujetos) de la población estudiantil manifiesta algún tipo de discriminación en función del género del estudiante, al asignar una calificación del nivel medio hacia abajo.

**Gráfico N° 33: Promoción de la participación equitativa –C1**

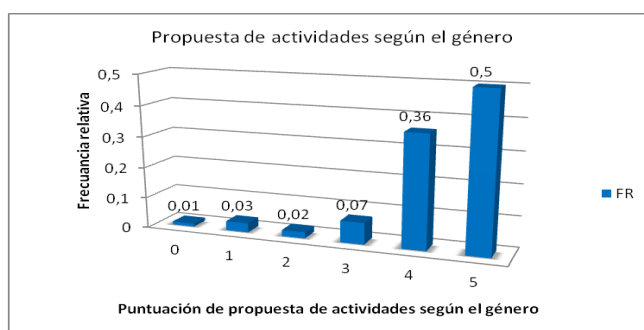


Elaboración propia.



Un 82% considera que dentro de la clase, el docente promueve la participación de la población estudiantil independientemente de su género.

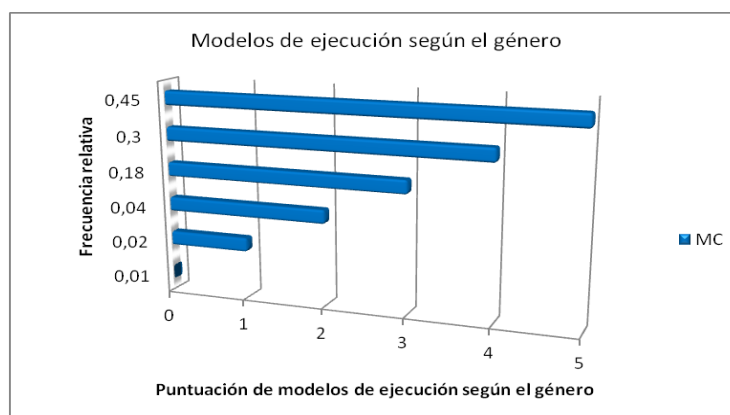
**Gráfico N° 34: Propuesta de actividades según el género-C1**



Elaboración propia.

Un 86% considera que dentro de la clase, la propuesta de actividades por parte del docente es independiente del género; es decir, no discrimina en razón de si es hombre o mujer, en lo cual, está acorde con los resultados obtenidos en cuanto a su accionar a la hora de organizar el grupo, consideración de destrezas y la preocupación por la participación de sus estudiantes.

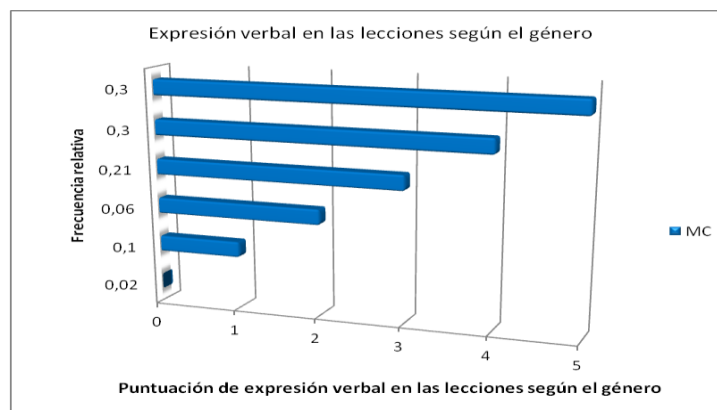
**Gráfico N° 35: Modelos de ejecución según el género-C1**



Elaboración propia.

Un 75% (94 sujetos) no se sienten discriminados en función del género cuando su docente solicita ejemplificar alguna destreza o actividad para la enseñanza con los estudiantes.

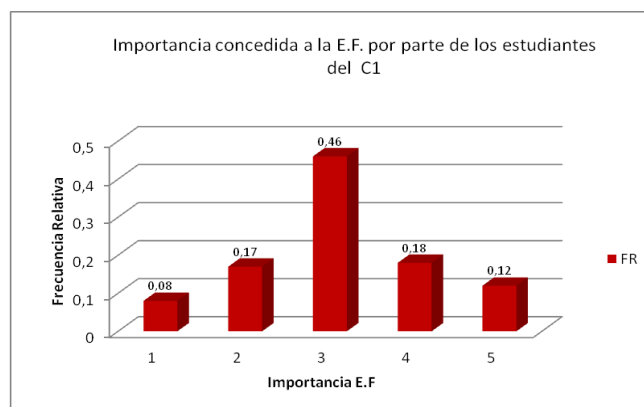
**Gráfico N° 36: Expresión verbal en las lecciones según el género-C1**



Elaboración propia.

Un 60% (76 estudiantes) considera que su docente se expresa por igual, según se trate de hombre o mujer en sus lecciones; sin embargo, es importante resaltar que un 36% (46 estudiantes) no opina igual.

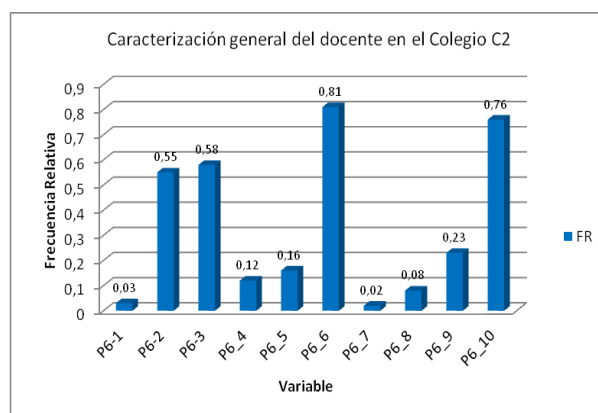
**Gráfico N° 37: Importancia concedida a la Educación Física por parte de los estudiantes del C2**



Elaboración propia.

Se observa que la mayoría de estudiantes, un 25% (38 estudiantes) le confiere una calificación muy baja, entre 1 y 2. La *mayoría*, que corresponde a un 46% (71 sujetos), le da una calificación a la importancia de la educación física de 3; un 18% (28 estudiantes) le da una calificación de un 4 y solamente un 12% (18 estudiantes) le da la máxima calificación.

**Gráfico N° 38: Caracterización general del docente en el colegio C2**

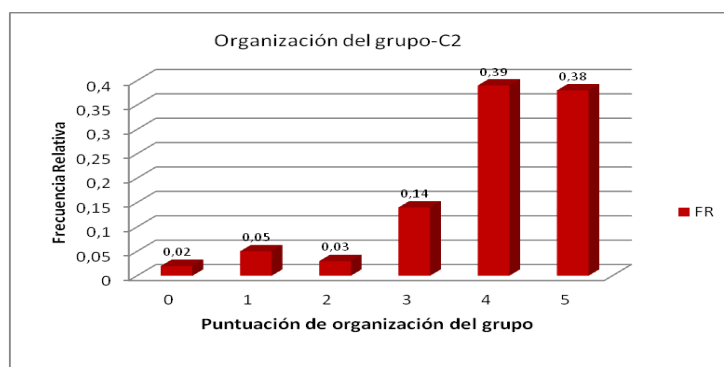


Elaboración propia.

En términos generales, solo un 3% lo considera *desagradable*; un 55% lo considera *justo*; un 58% lo considera *comprensivo*; un 12% *autoritario*; un 16% *serio*; un 81% lo califica como *agradable*; un 2% lo considera *injusto*; un 8% lo caracteriza como *no comprensivo*; solo un 23% lo considera *democrático*, frente a un 77% que *no lo caracteriza como democrático* y un 76% manifiesta que sus profesores son *agradables*.

**Percepción de la equidad de género por parte de los estudiantes del C2 durante las lecciones de Educación Física**

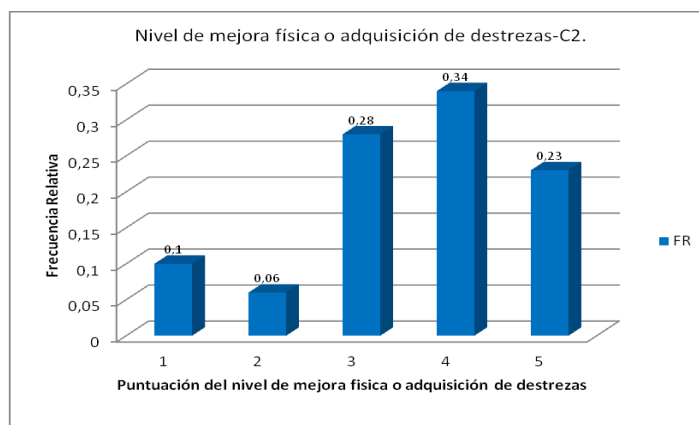
**Gráfico N° 39: Organización del grupo-C2**



Elaboración propia.

Se observa que un 77% (119 sujetos de un total de 155) le da las puntuaciones más altas, 4 y 5 respectivamente, lo cual indica que el género de los estudiantes no es un factor discriminante a la hora de organizar el grupo para la mayoría de la población estudiantil estudiada.

**Gráfico N° 40: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-C2**

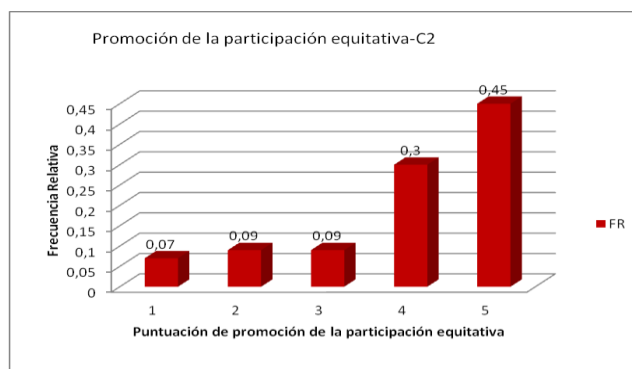


Elaboración propia.

Se observa que un 57% (88 sujetos de 155) no percibe discriminación por género en cuanto al nivel de destrezas que cada uno pueda adquirir.

Se debe resaltar que un 44% (67 sujetos) establece algún nivel de discriminación en sus lecciones por parte del docente en, referida a la relación entre género y **adquisición de destrezas**.

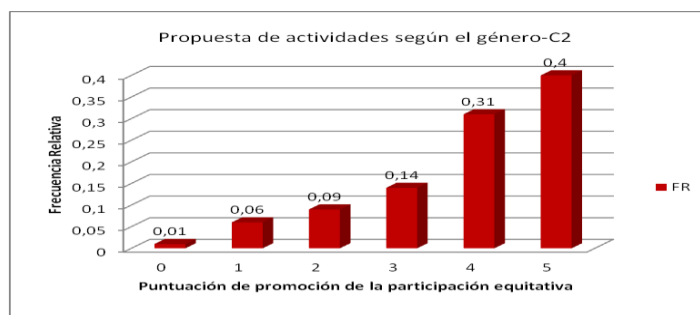
**Gráfico N° 41: Promoción de la participación equitativa-C2**



Elaboración propia.

Se observa una calificación muy positiva, pues un 75% (116 estudiantes) considera que el docente se preocupa en forma igualitaria durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto con los varones como con las mujeres de sus grupos. Sin embargo, se debe rescatar que un 25% (39 sujetos) manifiesta algún tipo de trato no igualitario.

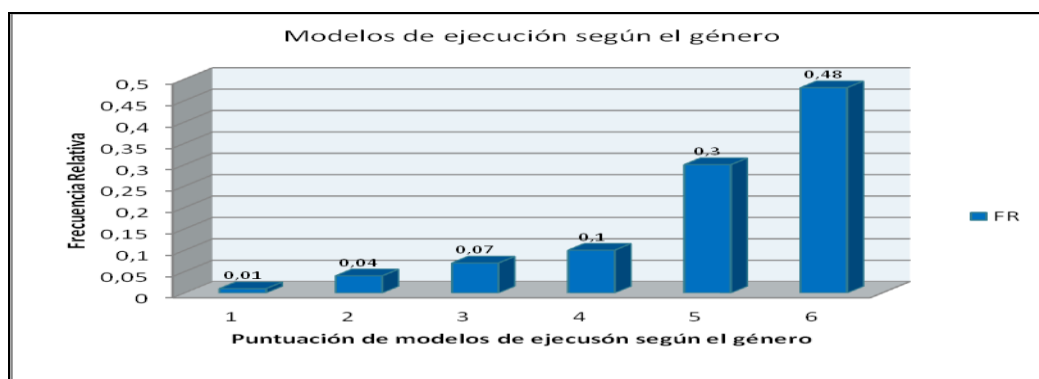
**Gráfico N° 42: Propuesta de actividades según el género-C2**



Elaboración propia.

Se observa que un 71% (110 sujetos) considera que el género no determina la propuesta de actividades durante las lecciones de Educación Física, frente a un 29% (45) que manifiesta algún tipo de trato desigual en el aspecto del planteamiento de las actividades.

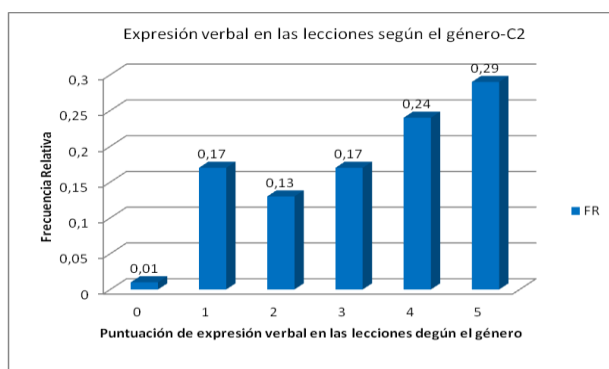
**Gráfico N° 43: Modelos de ejecución según el género**



Elaboración propia.

Se observa que un 78% (121 estudiantes) manifiesta que el docente toma en cuenta tanto a hombres como a mujeres cuando se requiere de ejemplos en la ejecución de alguna destreza o actividad de clase. En este caso, 31 estudiantes consideran que su docente tiende a establecer algún tipo de trato diferenciado al proponer ejemplos dependiendo del género del estudiante.

**Gráfico N° 44: Expresión verbal en las lecciones según el género-C2**

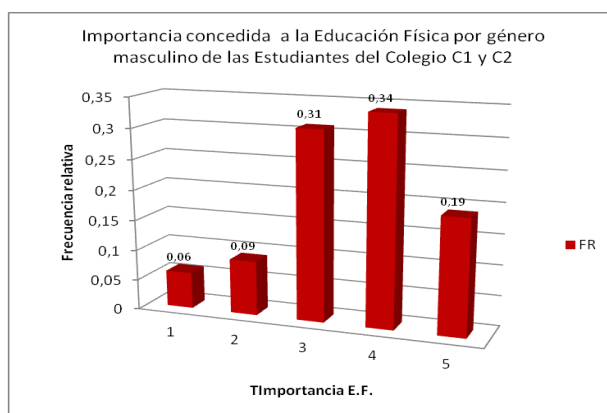


Elaboración propia.

Se aprecia que un 53% (82 sujetos) no manifiesta que se establezca algún tipo de discriminación durante la expresión verbal en las lecciones de acuerdo con el género, pero un 47% (72 sujetos) considera que el docente sí hace alguna distinción de acuerdo con el género durante la comunicación verbal.

***Importancia concedida a la Educación Física por género de los estudiantes de los colegios C1 y C2***

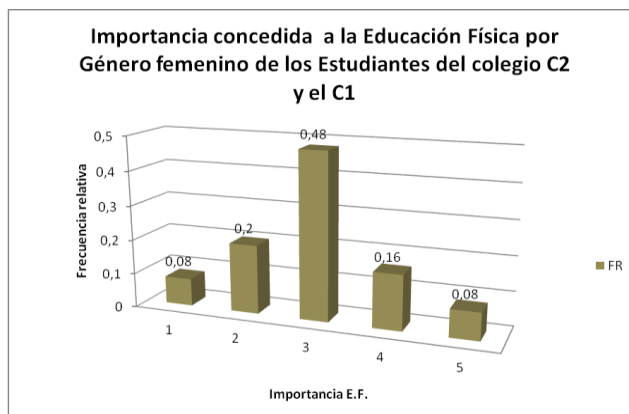
**Gráfico N° 45: Importancia concedida a la Educación Física por género masculino de los estudiantes de los colegio C1 y C2**



Elaboración propia.

Se observa que un total de 148 estudiantes del género masculino en ambos colegios, 43% (79 estudiantes) le da una puntuación alta a la importancia de la Educación Física, que va de 4 a 5; un 31% (46 estudiantes) se ubica en la calificación media y un 15% (23 sujetos) le da poca importancia.

**Gráfico N°46: Importancia concedida a la Educación Física por *género femenino* de los estudiantes de los colegios C1 y C2**



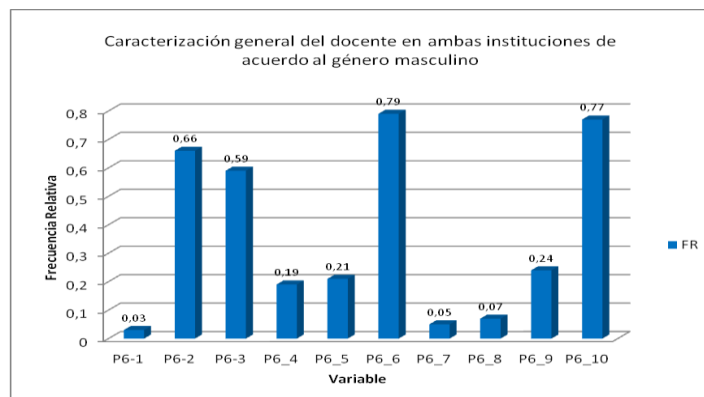
Elaboración propia.

Se observa que, de un total de 132 estudiantes del género femenino de ambos colegios, solo un 24% (31 estudiantes) de los estudiantes le da una puntuación alta a la importancia de la Educación Física; un 48% (64 estudiantes) la ubica en la calificación media y un 28% (37 sujetos) le da poca importancia.

Al comparar los porcentajes de respuesta entre hombres y mujeres, se observa claramente que las mujeres conceden menor importancia a la Educación Física que los hombres, en una diferencia de casi el 50%. Lo anterior se puede corroborar con las respuestas dadas, tanto en las preguntas abiertas del cuestionario, como en los grupos focales.



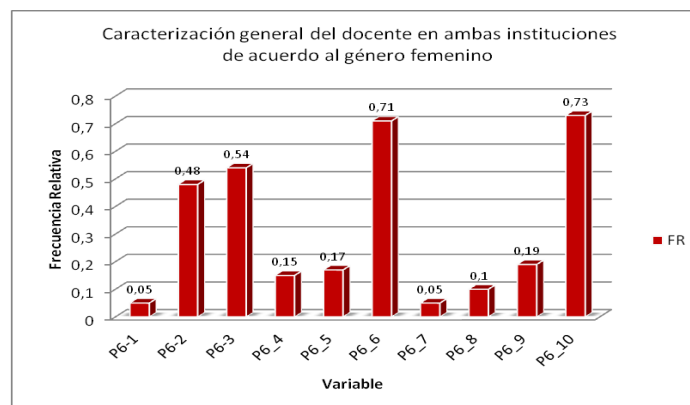
**Gráfico N° 47: Caracterización general del docente en ambas instituciones de acuerdo con el género masculino**



Elaboración propia.

En términos generales, solo un 3% lo considera *desagradable*; un 66% lo considera *justo*; un 59% lo considera *comprensivo*; un 19% *autoritario*; un 21% *serio*; un 79% lo califica como *agradable*; un 5% lo considera *injusto*; un 7% lo caracteriza como *no comprensivo*; solo un 24 % lo considera *democrático*, frente a un 76% que *no lo caracteriza como democrático* y un 77% manifiesta que sus profesores son *agradables*.

**Gráfico N° 48: Caracterización general del docente en ambas instituciones de acuerdo con el género femenino**

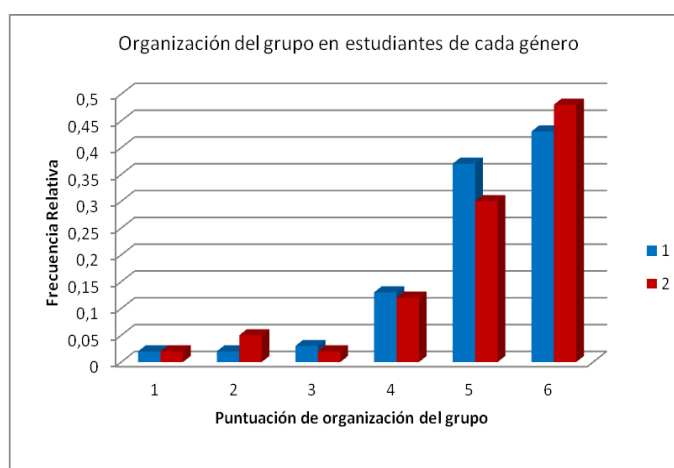


Elaboración propia.

En términos generales, solo un 5% lo considera *desagradable*; un 48% lo considera *justo*; un 54% lo considera *comprensivo*; un 15% *autoritario*; un 17% *serio*; un 71% lo califica como *agradable*; un 5% lo considera *injusto*; un 10% lo caracteriza como *no comprensivo*; solo un 19 % lo considera *democrático*, frente a un 81% que *no lo caracteriza como democrático* y un 73% manifiesta que sus profesores son agradables.

### ***Percepción general de la equidad de género por parte de los estudiantes durante las lecciones de Educación Física en ambos colegios***

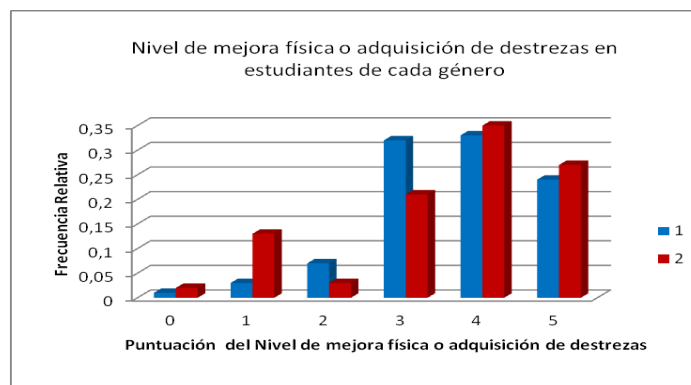
**Gráfico N° 49: Organización del grupo en estudiantes de cada género**



Elaboración propia.

Se observa que un 80% (128 varones) y 78% (104 mujeres) le dan las puntuaciones más altas, 4 y 5 respectivamente. Esta población estudiantil indica que el género de los estudiantes no es un factor discriminante a la hora de organizar el grupo, frente a un 20% (30 estudiantes varones) y un 22% (28 estudiantes mujeres) quienes dan una calificación del nivel medio hacia abajo (de 3 a 1 en la escala de calificación), pues manifiestan alguna disconformidad en cuanto a la organización del grupo.

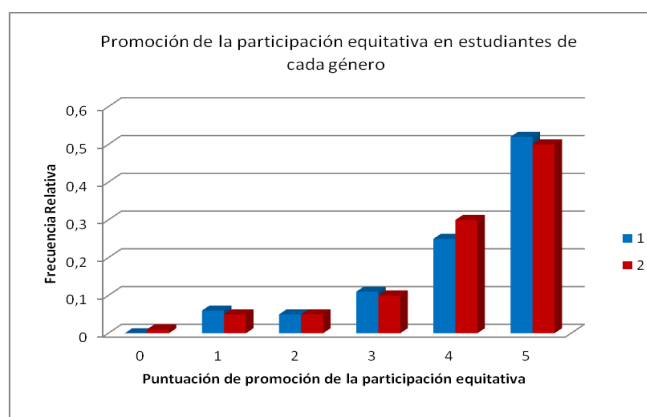
**Gráfico N° 50: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas en estudiantes de cada género**



Elaboración propia.

Se observa que un 57% (84 hombres) y un 62% (81 mujeres) no perciben discriminación por género en cuanto al nivel de destrezas que cada uno pueda adquirir. Se debe resaltar que un 32% (47 hombres) y un 21% (28 mujeres) establecen algún nivel de discriminación medio en sus lecciones por parte del docente, vinculado con la relación entre género y **adquisición de destrezas**.

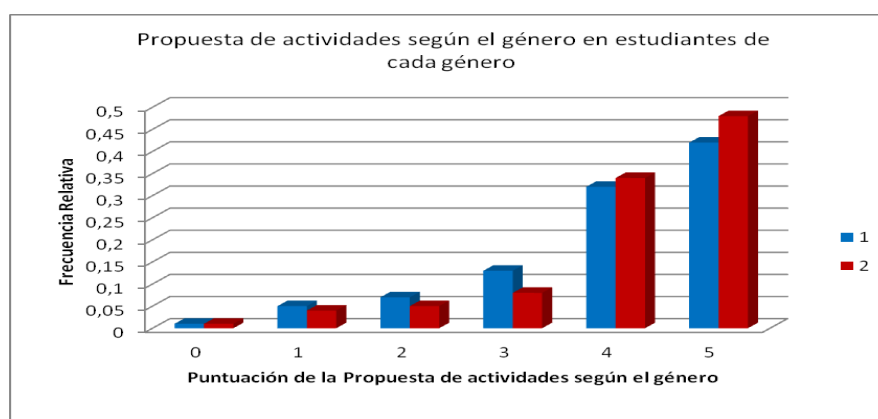
**Gráfico N° 51: Promoción de la participación equitativa en estudiantes de cada género**



Elaboración propia.

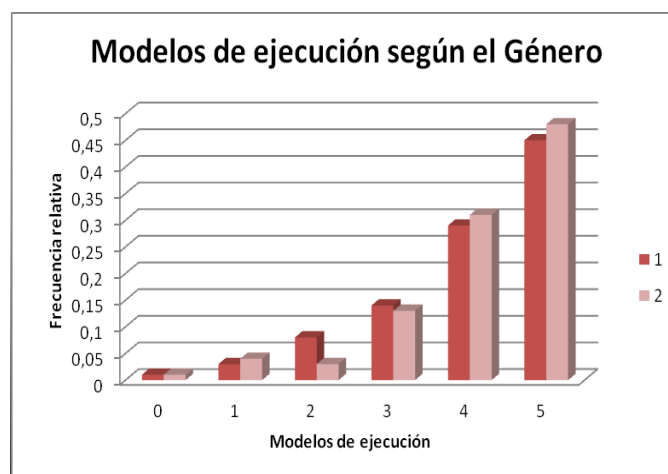
Se observa una calificación muy positiva, pues un 77% (114 estudiantes varones) y un 80% (105 mujeres) consideran que el docente se preocupa en forma igualitaria durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto con los varones como con las mujeres de sus grupos. No por este resultado se debe obviar que 34 estudiantes varones y 27 mujeres expresan algún tipo de trato desigual.

**Gráfico N° 52: Propuesta de actividades según el género en estudiantes de cada género**



Elaboración propia.

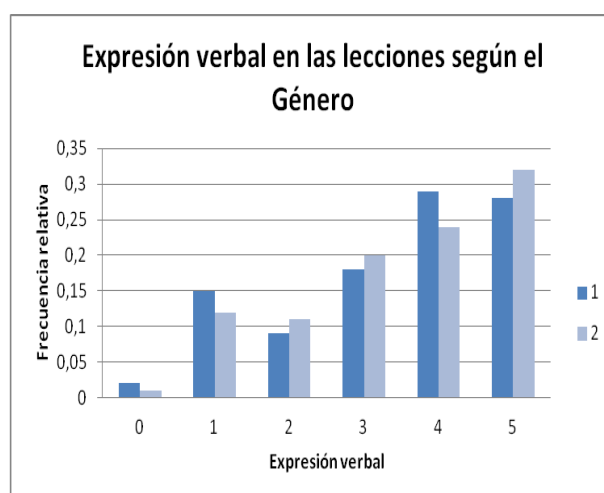
Se observa que un 74% (110 sujetos masculinos) y un 82% (108 sujetos femeninos) consideran que el género no determina la propuesta de actividades durante las lecciones de Educación Física, frente a un 26% (38 varones) y un 18% (24 mujeres) quienes consideran que sí se da algún trato diferenciado por el género a la hora de la presentación de las actividades por parte del docente.

**Gráfico N° 53: Modelos de ejecución según el género**

Simbología: 1= mujeres y 2=varones.

Elaboración propia.

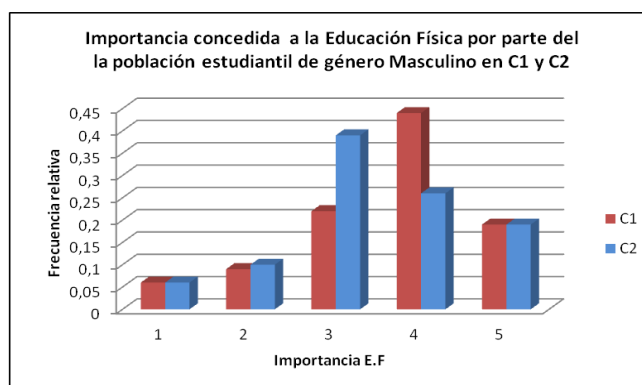
Se observa que un 74% (110 estudiantes varones) y un 79% (105 estudiantes mujeres) manifiestan que el docente toma en cuenta tanto a hombres como a mujeres cuando se requiere de ejemplos en la ejecución de alguna destreza o actividad de clase. Por el contrario, un 26% (38 hombres) y un 21% (27 mujeres) opinan que su docente no es igualitario en la toma de decisiones a la hora de proponer como ejemplos de ejecución, tanto a hombres como a mujeres.

**Gráfico N° 54: Expresión verbal en las lecciones según el género**

Elaboración propia.

Se aprecia que un 57% (84 sujetos varones) y un 56% (sujetos femeninos) no manifiestan que se establezca algún tipo de discriminación durante la expresión verbal en las lecciones de acuerdo con el género, pero un 33% (61 mujeres) y 43% (64 hombres) consideran que el docente sí hace alguna distinción de acuerdo con el género durante la comunicación verbal.

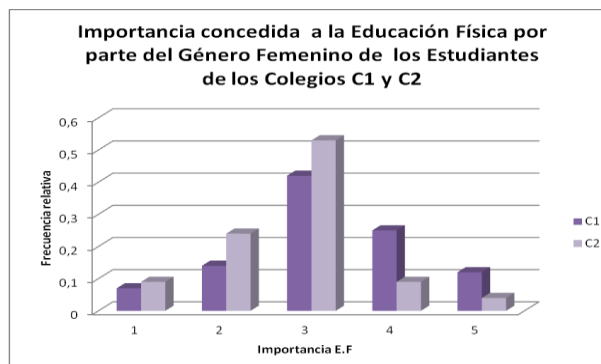
**Gráfico N° 55: Importancia concedida a la Educación Física por parte de la población estudiantil de género masculino de los colegios C1 y C2**



Elaboración propia.

Se observa que de un total de 68 varones del C1 y de 80 varones del C2; un 44% (30 estudiantes) del C1 le conceden una calificación bastante aceptable; es decir, de un 4, frente a un 26% (21 estudiantes) del C2. Un 22% (15 estudiantes) del C1 califican la importancia en un nivel medio; es decir, una calificación de un 3, frente a un 39% (31 estudiantes) del C2. En ambos colegios solo un 19% de los sujetos le da la calificación de mayor importancia, también se observa un porcentaje similar para las calificaciones más bajas, un 15% en el C1 frente a un 16% en el C2.

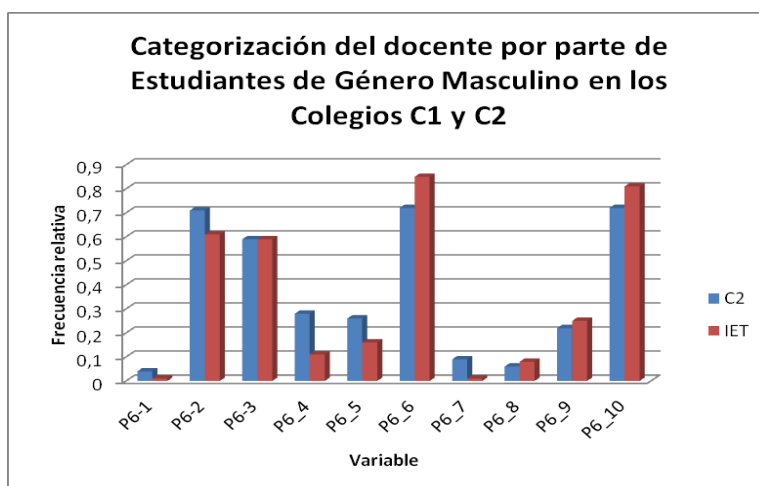
**Gráfico N° 56: Importancia concedida a la Educación Física por parte de la población estudiantil de género femenino de los colegios C1 y C2**



Elaboración propia.

Se observa que de un total de 57 mujeres del C1 y de 75 mujeres del C2; un 42% (24 estudiantes) del C1 le concede una calificación que se ubica en el nivel medio; es decir, una calificación de un 3, frente a un 53% (40 estudiantes) del C2. Un 25% (14 estudiantes) del C1 califican la importancia bastante aceptable; es decir, una calificación de un 4 frente a solo un 9% (7 estudiantes) del C2. En ambos colegios solo un 12% del C1 de los sujetos le da la calificación de mayor importancia, frente a solo un 4 % (3 estudiantes ) que le da la máxima calificación. También se observa que en el C2 un 33 % (25 estudiantes) le da las calificaciones más bajas, frente a un 21% en el C1 (12 estudiantes).

**Gráfico N° 57: Categorización del docente por parte de estudiantes de género masculino en los colegios C1 y el C2**

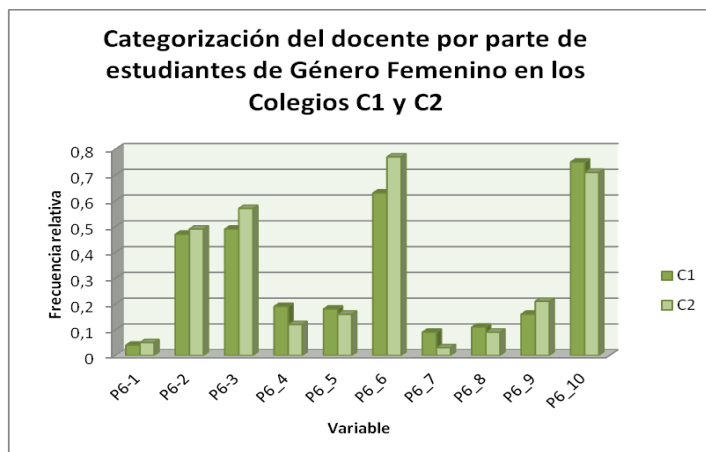


Elaboración propia.

En términos generales solo un 4% (3 sujetos) del C1 y un 1% (1 estudiante) del C2 lo consideran *desagradable*; un 71% (48 sujetos) del C1 lo consideran *justo* y un 61% (49 estudiantes) en el C2. En ambas instituciones un 59% (40 sujetos en el C1 y 47 sujetos en el C2) lo considera *comprensivo*; un 28% (19 sujetos) *autoritario* en el C1 y un 11% (9 sujetos) en el C2; un 26% (18 sujetos) *serio* en el C1 y un 16% (13 sujetos) en el C2; un 72% (49 sujetos) en el C1 lo califica como *agradable* y un 85% (68 sujetos) en el C2; un 9% (6 estudiantes) lo considera *injusto* en el C1 y un 1% (1 sujeto) en el C2; un 6% (4 sujetos) lo caracteriza como *no comprensivo* en el C1 y un 8% (6 sujetos) en el C2; solo un 22% (15 sujetos) en el C1 y un 25% (20 sujetos) en el C2 lo considera *democrático*, frente a un 78% (49 sujetos) del C1 y un 75% (65 sujetos) del C2 que *no lo caracteriza como democrático* y un 72% del C1 frente a un 81% en el C2 manifiestan que sus profesores son *agradables*.



**Gráfico N° 58: Categorización del docente por parte de estudiantes de género femenino en los colegios C1 y el C2**

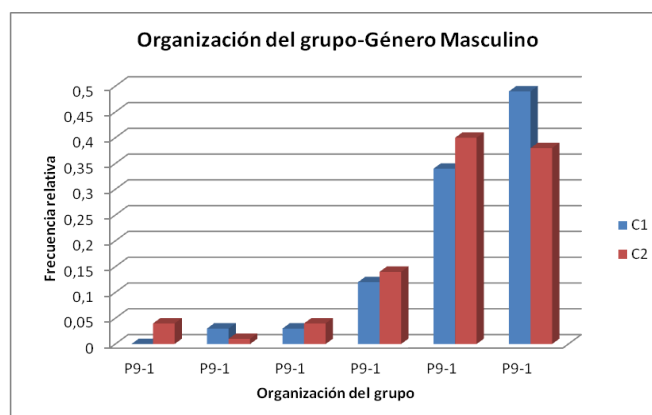


Elaboración propia.

En términos generales solo un 4% (2 sujetos) del C1 y un 5% (4 sujetos) del C2 lo consideran *desagradable*; un 47% (27 sujetos) del C1 lo consideran *justo* y un 49% (37 sujetos) en el C2; un 49% (28 estudiantes) del C1 y un 57% (43 estudiantes) del C2 lo considera *comprensivo*; un 19% (11 sujetos) *autoritario* en el C1 y un 12% (9 sujetos) en el C2; un 18% (10 sujetos) *serio* en el C1 y un 16% (12 sujetos) en el C2; un 63% (36 sujetos) en el C1 lo califica como *agradable* y un 77% (58 sujetos) en el C2; un 9% (5 sujetos) lo considera *injusto* en el C1 y un 3% (2 sujetos) en el C2; un 11% (6 sujetos) lo caracteriza como *no comprensivo* en el C1 y un 9% (7 sujetos) en el C2; solo un 16% (9 sujetos) en el C1 y un 21% (16 sujetos) en el C2 lo considera *democrático*, frente a un 84% del C1 y un 79% del C2 que *no lo caracteriza como democrático* y un 75% (43 sujetos) del C1 frente a un 71% (53 sujetos) en el C2 manifiestan que sus profesores son *agradables*.

## Percepción de la equidad de género por parte de la población estudiantil durante las lecciones de Educación Física de los colegios C1 y C2

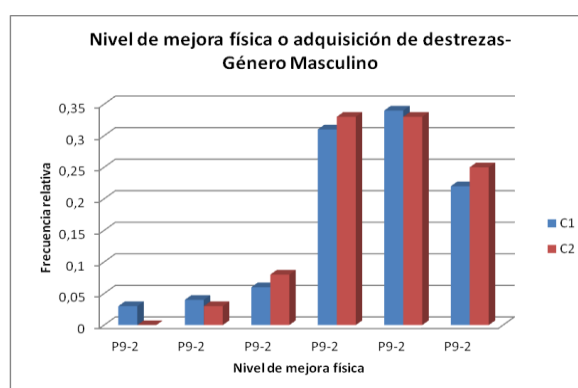
**Gráfico N° 59: Organización del grupo-Género Masculino**



Elaboración propia.

Se observa que un 83% (56 varones) del C1 y un 78% (62 varones) del C2 le dan las puntuaciones más altas, 4 y 5 respectivamente, lo cual indica que el género de los estudiantes no es un factor discriminante a la hora de organizar el grupo. No por ello deja ser importante tomar en cuenta que un 18% (12 sujetos) del C1 y un 19% del C2 (17 sujetos) no opinan lo mismo y se sienten discriminados en relación con el género en este punto.

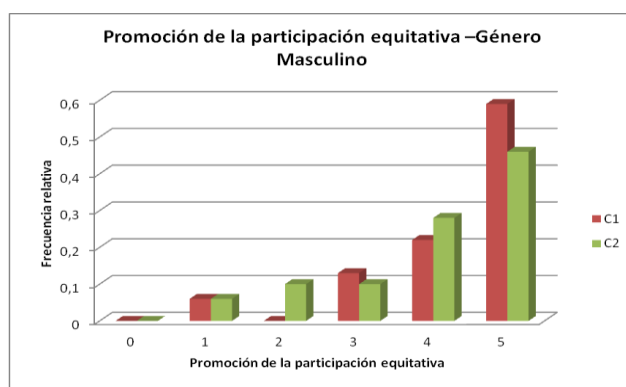
**Gráfico N° 60: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-género masculino**



Elaboración propia.

Se observa que un 56% (38 sujetos) en el C1 y un 58% (46 estudiantes) del C2 no perciben discriminación por género por parte de su docente, en cuanto al nivel de destrezas que cada uno pueda adquirir, pues califican entre un 4 y un 5 la no discriminación. Se resalta el hecho de que en ambas instituciones un porcentaje similar considera que se da un nivel de discriminación medio en la relación entre género y **adquisición de destrezas**, en el caso del C1 para un 31% (21 sujetos) y para el C2 un 33% (26 sujetos).

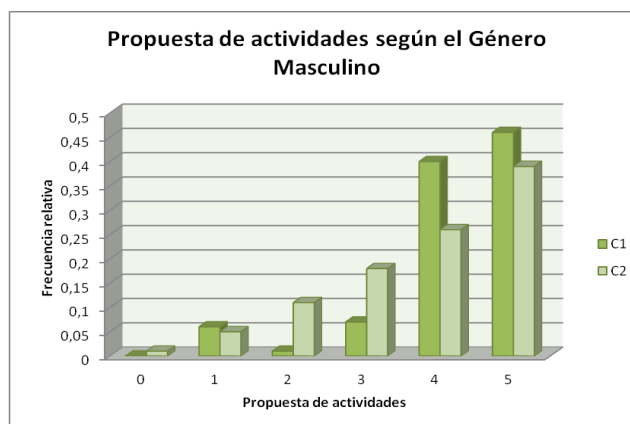
### Gráfico N° 61: Promoción de la participación equitativa –género masculino



Elaboración propia.

Se observa una calificación muy positiva, pues un 81% (55 estudiantes de un total de 68 estudiantes) del C1 y un 74% (59 sujetos de un total de 80 estudiantes) del C2, consideran que el docente se preocupa en forma igualitaria, tanto con los varones como con las mujeres de sus grupos. Lo anterior, en relación con un 19% (13 estudiantes) del C1 y 26% (21 estudiantes) del C2 que expresan algún tipo de discriminación en el aspecto de la promoción equitativa de ambos géneros durante las lecciones.

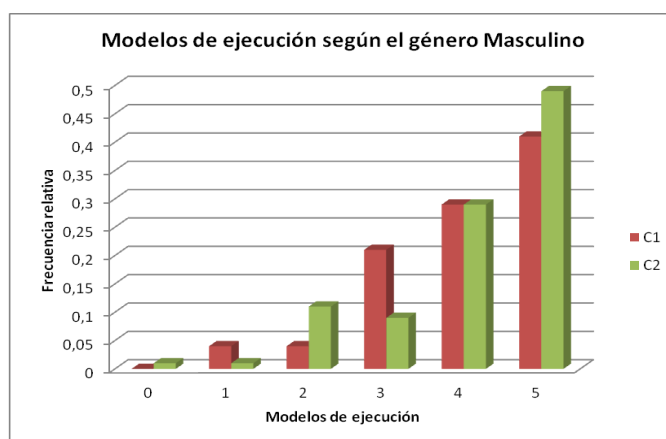
**Gráfico N° 62: Propuesta de actividades según el género-género masculino**



Elaboración propia.

Se observa que un 86% (58 sujetos) del C1 y un 65% (52 estudiantes) del C2 consideran que el género no determina la propuesta de actividades. Sin embargo, un 14% (10 estudiantes) del C1 y un 35% (28 estudiantes) del C2 consideran que el género sí determina, en alguna medida, la propuesta de las actividades por parte de su docente.

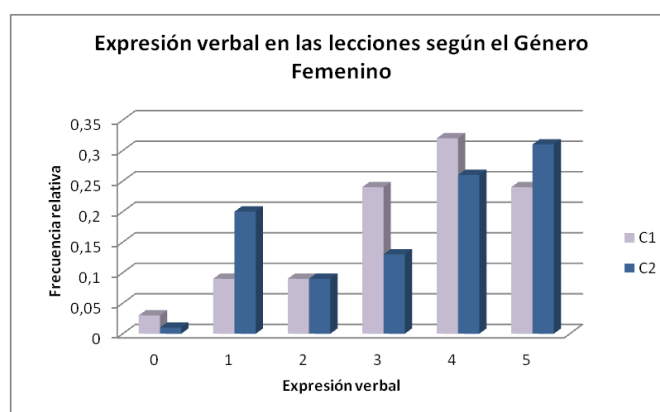
**Gráfico N° 63: Modelos de ejecución según el género-género masculino**



Elaboración propia.

Se observa que un 71% (48 estudiantes) del C1 y un 78% (62 estudiantes) del C2 manifiestan que el docente toma en cuenta tanto a hombres como a mujeres cuando se requiere de ejemplos en la ejecución de alguna destreza o actividad de clase. Un porcentaje de 29% (20 sujetos) en el C1 y un 21% (18 sujetos) del C2 consideran que existe algún tipo de discriminación en la escogencia de modelos de ejecución en razón del género.

**Gráfico N° 64: Expresión verbal en las lecciones según el género- género masculino**

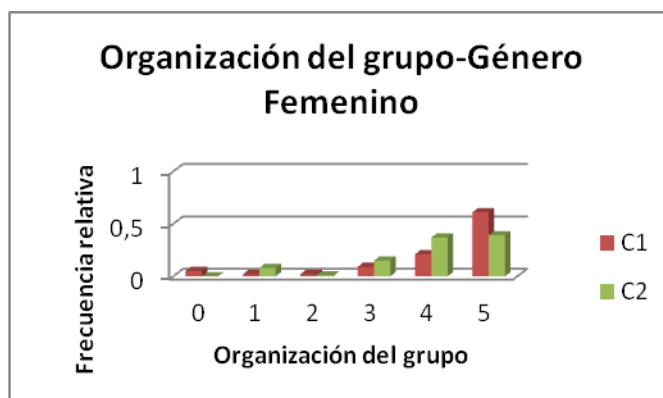


Elaboración propia.

Se aprecia que un 56% (38 sujetos) del C1 y un 57% \*(46 sujetos) del C2 no manifiesta que se establezca algún tipo de discriminación durante la expresión verbal en las lecciones de acuerdo con el género, pero un 42% (28 estudiantes) del C1 y un 42% (34 estudiantes) del C2 se ubican entre las calificaciones más bajas; es decir, entre 1 y 3, con lo cual expresan que el docente sí hace distinciones de acuerdo con el género durante la comunicación verbal.

## Percepción de la equidad de género por parte de las estudiantes durante las lecciones de Educación Física de los colegios C1 y C2

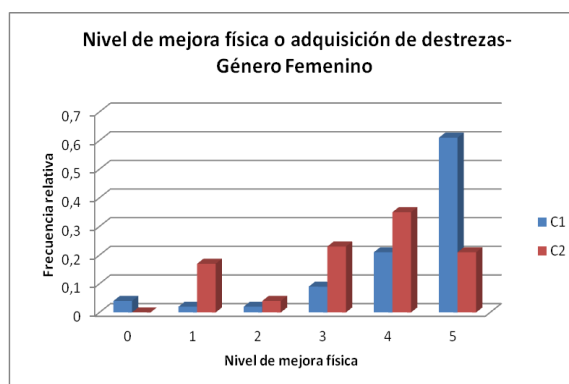
**Gráfico N° 65: Organización del grupo-Género femenino**



Elaboración propia.

Se observa que un 82% (47 mujeres) del C1 y un 76% (57 estudiantes) del C2 dan las puntuaciones más altas, 4 y 5 respectivamente, lo cual indica que el género de los estudiantes no es un factor discriminante a la hora de organizar el grupo. No por ello deja ser importante tomar en cuenta que un 13% (7 sujetos) del C1 y un 24% (19 sujetos) del C2 no opinan lo mismo y se sienten discriminadas en relación con el género en este punto.

**Gráfico N° 66: Nivel de mejora física o adquisición de destrezas-género femenino**

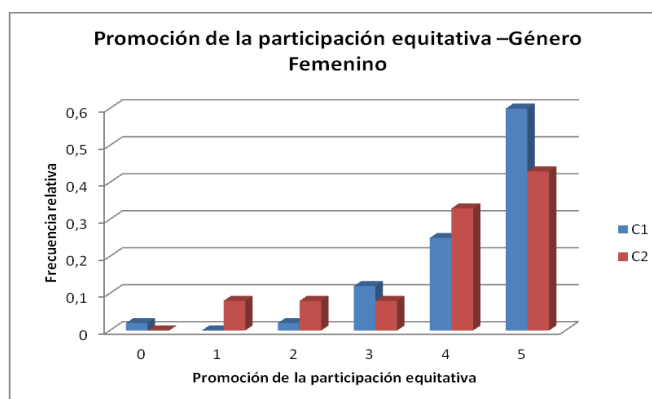


Elaboración propia.

Se observa que un 82% (47 sujetos) en el C1 y un 56% (42 estudiantes) del C2 no perciben discriminación por género por parte de su docente en cuanto al

nivel de destrezas que cada uno pueda adquirir. Se resalta el hecho de que en ambas instituciones, un porcentaje importante 13% (7 sujetos) en el C1 y un 44% (33 sujetos) en el C2 consideran que se da un nivel de discriminación, pues su rango de calificación es de 3 a 1 en la relación entre género y **adquisición de destrezas, siendo muy significativo en el caso del C2.**

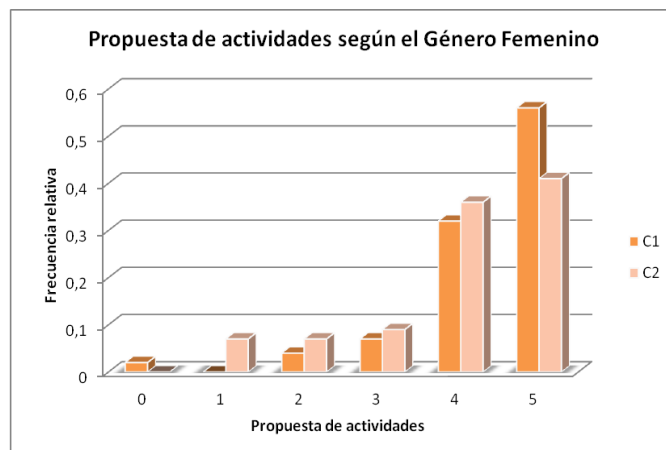
**Gráfico N° 67: Promoción de la participación equitativa –género femenino**



Elaboración propia.

Se observa una calificación muy positiva, pues un 85% (48 estudiantes) del C1 y un 76% (57 sujetos) del C2, consideran que el docente se preocupa en forma igualitaria, tanto con los varones como con las mujeres de sus grupos. Sin embargo, un 14% (8 mujeres) y un 24% (18 mujeres) se ubican en un rango de calificación del nivel medio hacia abajo; es decir, entre 3 y 1, lo cual evidencia que manifiestan algún tipo de disconformidad en cuanto a la promoción de la participación equitativa durante las lecciones.

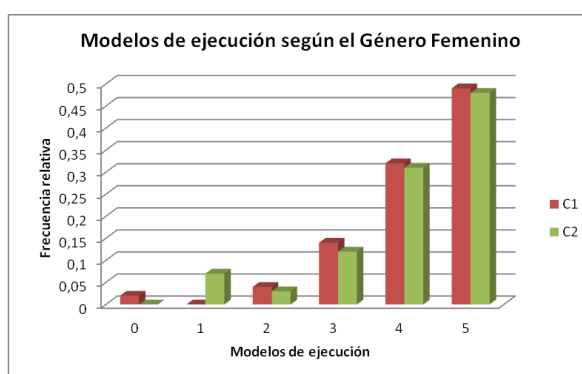
### Gráfico N° 68: Propuesta de actividades según el género femenino



Elaboración propia.

Se observa que un 88% (50 sujetos) del C1 y un 77% (58 estudiantes) del C2 consideran que el género no determina la propuesta de actividades. Sin embargo, un 13% (7 estudiantes) y un 23% (17 estudiantes) del C2 consideran que el género ha determinado la propuesta de actividades por parte del docente.

### Gráfico N° 69: Modelos de ejecución según el género-género femenino

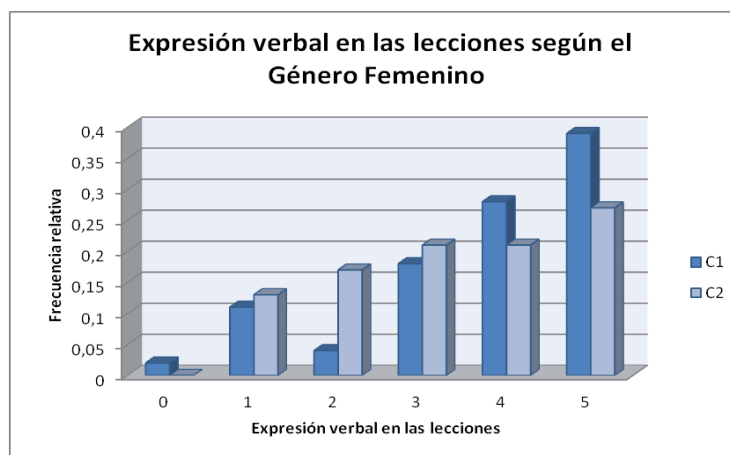


Elaboración propia.

Se observa que un 81% (46 estudiantes) del C1 y un 79% (59 estudiantes) del C2 manifiestan que el docente toma en cuenta tanto a hombres como a mujeres cuando se requiere de ejemplos en la ejecución de alguna destreza o actividad de clase. Un porcentaje de 29% (11 mujeres) en el C1 considera que existe algún tipo de discriminación, frente a un 21% (16 mujeres) del C2.



### Gráfico N° 70: Expresión verbal en las lecciones según estudiantes del género femenino



Elaboración propia.

Se aprecia que un 67% (38 sujetos) del C1 y un 48% (36 sujetos) del C2 no manifiestan que se establezca algún tipo de discriminación durante la expresión verbal en las lecciones de acuerdo con el género, pero un 33 % (19 estudiantes) del C1 y un 51 % (39 estudiantes) del C2 califican con las opciones más negativas; es decir, entre 1 y 3, con lo cual expresan que el docente sí hace distinciones de acuerdo con el género durante la comunicación verbal.

#### 4.3. Discusión de los resultados

De los resultados de los análisis estadísticos realizados, se logra determinar qué:

1) El nivel de satisfacción de la población estudiantil global en ambos colegios no difiere en relación con las puntuaciones obtenidas para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje, lo anterior lleva a rechazar la hipótesis que planteaba que la satisfacción por las lecciones de Educación Física no es igual para las diferentes puntuaciones obtenidas en cada uno de los estilos de aprendizaje y de acuerdo con los baremos de interpretación general.

2) Al comparar el nivel de satisfacción de la población estudiantil para cada colegio, cada estilo de aprendizaje y cada género por separado, se establece

que únicamente el nivel de satisfacción de la población estudiantil de género femenino difiere de acuerdo con la tendencia *muy baja hacia el estilo teórico en el colegio con modalidad académica*, y se ubica en una escala de satisfacción correspondiente a *Más satisfecho que insatisfecho*.

3) Se observa una mayor tendencia de la *población estudiantil de género femenino* en ambos colegios hacia los estilos *reflexivo y pragmático*.

4) Se observa una mayor tendencia de la *población estudiantil de género femenino* en el colegio con *modalidad académica* hacia los estilos *activo, reflexivo y pragmático*.

5) Por su parte, los resultados relacionados con la hipótesis planteada en el objetivo quinto, la cual pretendía establecer que la satisfacción del estudiante difiere de acuerdo con el género y la modalidad educativa, se observa lo siguiente:

El índice de satisfacción grupal para ambos colegios es de 0.186, y los ubica entre -0.49 y +0.49, lo cual evidencia una escala de satisfacción no definida o contradictoria.

El índice de satisfacción grupal para el C1 es de 0.20 y el del C2 es de 0.174, los cuales se ubican entre -0.49 y +0.49, lo anterior evidencia una escala de *satisfacción no definida o contradictoria*.

El índice de satisfacción grupal para el C1y C2 para género masculino es de 0.375, los cuales se ubican entre -0.49 y +0.49, lo anterior evidencia una escala de *satisfacción no definida o contradictoria*.

El índice de satisfacción grupal para el C1y C2 para género femenino es de 0.03, los cuales se ubican entre -0.49 y +0.49, lo anterior evidencia una escala de *evidente insatisfacción*.

El índice de satisfacción grupal para el C1 para género masculino es de 0.354 y para el C2 de 0.394, lo anterior los ubica entre -0.49 y +0.49, y evidencia una escala de *satisfacción no definida o contradictoria*.

El índice de satisfacción grupal para el C1 para género femenino es de 0.018 y para el C2 de 0.394, lo anterior los ubica entre -0.49 y +0.49, y evidencia

una escala de *satisfacción no definida o contradictoria, aunque en mayor grado que su contraparte masculina.*

El índice de satisfacción grupal para el C2 para género femenino es de -0.06, lo anterior los ubica entre -0.49 y +0.49, y evidencia una escala de *insatisfacción. Al comparar este índice con los anteriores, se determina que esta población es la que manifiesta un menor grado de satisfacción.*

Al relacionar los datos para comparar modalidad educativa y satisfacción por las lecciones de Educación Física, se concluye que no hay diferencias en cuanto a satisfacción en la población estudiantil por las lecciones de Educación Física para cada modalidad educativa, por lo que no se encuentran diferencias dependiendo de la modalidad técnico profesional y la académica en este aspecto. Al relacionar los datos para comparar género de la población estudiantil y satisfacción por las lecciones de Educación Física, se concluye que no hay diferencias en cuanto a satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física en dependencia de cada género. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis planteada.

6) Desde la propuesta teórica de Moreno (2004, p.10) *Concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, que parte de que la estimulación motivacional en el objeto de las ciencias pedagógicas, la cual responde a la necesidad de no separar lo cognitivo de lo afectivo, de hacer explícito el lugar de la educación, formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje que pretende ser integral y desarrollador. En este, la personalidad es determinada por el contexto socio-histórico, que conduce al autodesarrollo, a la autorregulación desde la propia actividad independiente y autodeterminada.

Se propone, desde esa concepción dialéctica de la enseñanza-aprendizaje, ubicar los Estilos de Aprendizaje (Alonso et al. 2007) dentro de esa concepción de un proceso de autoconocimiento y autovaloración personal, para facilitar una participación plena del discente en su proceso educativo, como formas preferidas y relativamente estables por aprender de las personas, que expresan el carácter

único e irreplicable de su personalidad y reflejan una naturaleza psicosocial. En cuya formación y definición influyen la experiencia del sujeto durante su vida escolar, el tipo de tarea y las condiciones del contexto entre otros factores.

En este estudio se es coincidente con lo propuesto por Cabrera (sf) en cuanto a que desde la propuesta de Vigotsky se reconoce una enseñanza desarrolladora, la cual explica que la igualdad de oportunidades educativas no significa en todos los casos que los alumnos inviertan el mismo tiempo en el proceso de aprender, ni que, tanto dentro como fuera del aula, sigan el mismo proyecto didáctico o dispongan del mismo método evaluativo o del mismo profesor. Se propone tomar en cuenta de manera integral al estudiante, incluidas sus fortalezas y debilidades en términos de sus estilos de aprendizaje, a fin de ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, dirigidos a un aprender a aprender y desarrollar habilidades de aprendizaje efectivas.

De este modo, al considerar los aportes de ambas teorías, se analizan los resultados que se discuten a continuación: al analizar la variable dependiente (el nivel de satisfacción por las lecciones de Educación Física) y su relación con la variable independiente (estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico, pragmático, de acuerdo con el baremo general de interpretación). Para cada colegio y para género por separado, se observa que el nivel de satisfacción por las lecciones de Educación Física de la población estudiantil femenina del C2 de modalidad académica y con tendencia muy baja hacia el estilo teórico, presenta un mayor nivel de satisfacción, en este caso, un nivel de *más satisfecho que insatisfecho*. De acuerdo con la caracterización de los perfiles de aprendizaje se establece, que aquellas estudiantes *quienes tienen dificultad para adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, no tienden a ser perfeccionistas, no buscan la racionalidad y la objetividad, sino más bien lo subjetivo y lo ambiguo presentan un mayor nivel de satisfacción por las lecciones de Educación Física.*

De acuerdo con las preferencias mostradas por la población estudiantil del femenina C2, colegio con modalidad académica hacia una mayor tendencia moderada hacia los estilos *activo*, *reflexivo* y *pragmático*, se determina de acuerdo con Alonso et al. (2007) que esta población se caracteriza por: implicarse plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta y acometen con entusiasmo las tareas nuevas (estilo activo), se engrandecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Además, sus puntos fuertes tienden a la práctica de ideas, a ser impacientes cuando hay personas que teorizan (estilo reflexivo), así mismo, se permiten considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, disfrutan de observar la actuación de los demás, son prudentes y analizan con detenimiento los datos antes de llegar a alguna conclusión (estilo pragmático).

El análisis y referencias sobre los estilos de aprendizaje se enmarcan en un concepto de aprendizaje como actividad personal y en la que cada una tiene su propio ritmo, sus expectativas. Es decir, el modelo de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción activa del aprendizaje y proporciona al docente la oportunidad de familiarizarse y usar los estilos de aprendizaje preferidos por los participantes, proponer gran variedad de actividades para ampliar las opciones de aprendizaje efectivo, Green (2002, citado por Olaskoaga, 2008, p.18) “puede ayudar a motivar a los alumnos, a mejorar su autoconcepto y aumentar el logro”.

#### **4.4. Análisis de los datos en la fase cualitativa**

En esta fase se analizan los datos obtenidos en la fase cuantitativa, en el marco de las respuestas dadas por los docentes y la población estudiantil, en los grupos focales y entrevistas realizadas. Para efectos de llevar a cabo la triangulación de los datos obtenidos, mediante la aplicación de diferentes instrumentos y el aporte de los enfoques y la teoría que sustenta la presente

investigación, se procedió a desarrollar una plantilla para organizar los datos de cada caso, la cual se puede observar en este apartado más adelante.

#### ***4.4.1. Construcciones y percepciones de los docentes respecto a su motivación personal y la evaluación de la calidad de sus lecciones en cada modalidad educativa***

##### **Categoría 1: Niveles de motivación de los docentes de Educación Física del C1 y C2**

A continuación se detallan los resultados obtenidos mediante la aplicación del Cuestionario de Diagnóstico de la Motivación Profesional, DIP-EF, por cada docente en relación con los indicadores de contenido y de funcionamiento.

- **Orientación motivacional:**

**P1C1:** se observa una preferencia por la realización de actividades relacionadas directamente con la profesión: le gusta el deporte, preparar clases, trabajar con el alumnado, profundizar en el estudio de los contenidos y metodología de la educación física. Considera que esta profesión es un medio de vida y también manifiesta un indicador de motivación extrínseca al indicar que ser docente le garantiza un salario para vivir.

**P2C1:** se observa una preferencia por la realización de actividades relacionadas directamente con la profesión: preparar clases, trabajar con el alumnado, profundizar en el estudio de los contenidos y metodología de la educación física; sin embargo, no le interesa continuar estudios relacionados con la enseñanza de la Educación Física.

**P3C1:** se observa una preferencia por la realización de actividades relacionadas directamente con la profesión: preparar clases, trabajar con el alumnado, profundizar en el estudio de los contenidos y metodología de la Educación Física y cree en el papel formador de esta disciplina.

**P4C2:** se observa una preferencia por la realización de actividades que no están relacionadas directamente con la profesión, manifiesta que ser docente le garantiza un salario para vivir.

**P5C2:** se observa una preferencia por la realización de actividades relacionadas directamente con la profesión: preparar clases, trabajar con el alumnado, profundizar en el estudio de los contenidos y metodología de la Educación Física.

- **Perspectiva temporal:**

**P1C1:** se observa contradicción o inestabilidad en las respuestas, porque mientras argumenta que mediante su profesión puede “Ayudarle a la gente a mejorar su estilo de vida” (P1C1C), y que piensa ser profesor de Educación Física para toda la vida, cuando se les ofrece la posibilidad de un trabajo mejor remunerado que el de profesor de educación física manifiesta que “Depende de las condiciones” (P1C1C) y en sus planes para dentro de 5 años expresa que desea “Tener otro trabajo extra que genere otro ingreso” (PIC1C).

Por lo tanto, se evidencia una perspectiva *temporal de la motivación profesional inmediata*; es decir, sus objetivos profesionales se proyectan a corto plazo.

**P2C2:** se evidencia una perspectiva *temporal de la motivación profesional inmediata*; es decir, sus objetivos profesionales se proyectan a corto plazo, pues manifiesta su intención de ser profesor solo por algún tiempo, planea “Seguir pero trabajar en una empresa personal” (P2C1C) y ante la posibilidad de un trabajo menor remunerado considera que dependerá de “Si estoy preparado y es algo que me agrada, entonces sí” (P2C1C).

**P3C3:** se evidencia una perspectiva *temporal de la motivación profesional mediata*, pues manifiesta el deseo de ser profesor de esta disciplina para toda la vida, porque “Lo disfruto, creo en la Educación Física” (P3C1C), en sus planes para dentro de 5 años quiere aprender cada día más y ser mejor profesional. Ante una posibilidad de un trabajo mejor remunerado, manifiesta que “El dinero no lo es

todo en la vida, la realización personal y profesional es lo más importante”, sino más bien la realización personal y profesional”, (P3C1C).

**P4C2:** se evidencia una perspectiva temporal de la motivación profesional *mediata*, pues manifiesta el deseo de ser profesor de esta disciplina para toda la vida pues “Estudíé para eso... Crecer profesionalmente” (P4C2) y en sus planes para dentro de 5 años sería “Estar pensionado y trabajar el deporte de la comunidad” (P4C2C). Ante una posibilidad de un trabajo mejor remunerado, manifiesta que no, porque “No tengo otra formación académica, tendría que tener otros estudios en otras ramas para optar un cambio”, (P4C2C).

**P5C2:** se evidencia una perspectiva temporal de la motivación profesional *mediata*, pues manifiesta el deseo de ser profesor de esta disciplina para toda la vida “Para ayudar a mi familia y quien me lo pida... Dar siempre el 100% mientras pueda y divertirme como comprender a los estudiantes”, (P5C2C); en sus planes para dentro de 5 años está “Poder jubilarse con todas mis cualidades, disfrutando siempre de la vida sin dejar de lado mi profesión”, (P5C2C). Ante una posibilidad de un trabajo mejor remunerado, manifiesta que no, “No porque esta es mi profesión, solo si tuviera tiempo extra para seguir ejerciendo lo que me gusta” (P5C2C).

- **Persistencia en la actuación profesional:**

**P2C1 y P3C1:** de acuerdo con los índices que oscilan entre de 6,0 y 5,4, se observa un nivel de dificultad media pues en sus respuestas manifiestan resistencia a la posibilidad de enfrentar obstáculos en su realización profesional: luchar por sus aspiraciones profesionales ante pocas posibilidades de lograrlas, estudiar y hacer grandes esfuerzos y utilizar el tiempo libre para realizar investigaciones. Lo anterior los ubica en una ***actuación inconstante, no volitiva***.

**P1C1, P4C2 y P5C2:** en el caso de estos docentes y de acuerdo con los índices obtenidos entre 4,6 y 2,4, se observa un nivel de dificultad alto ante la posibilidad de enfrentar obstáculos en su realización profesional: luchar por sus aspiraciones profesionales ante pocas posibilidades de lograrlas, estudiar y hacer



grandes esfuerzos y utilizar el tiempo libre para realizar investigaciones. Lo anterior los ubica en una **actuación inconstante, no volitiva**.

- **Regulación de su actuación profesional:**

**P2C1, P3C1; P1C1; P5C2:** se ubican en una posición activa, de acuerdo con los índices que oscilan entre 6,0 y 5,4, lo que significa que expresan iniciativa e independencia en su actuación profesional para buscar información acerca de posibilidades de superación y de trabajo. Crea las condiciones que le permiten resolver problemas relativos a su desempeño y plantear temas de investigación para profundizar en espacios relativos al desempeño docente.

**P4C2:** de acuerdo con el índice de 4,2 se ubica en una posición reactiva; es decir, asume una actitud dependiente en su actuación profesional. No logra solucionar un problema con las herramientas que le asignaron y no busca nuevas alternativas de solución.

- **Reflexión personal:**

**P1C1, P2C1, P3C1 y P5C2:** se observan altos índices entre 7 y 8 de elaboración personal de los juicios relativos a la profesión, lo que se traduce en alta capacidad de argumentar, con criterios propios, acerca de sus decisiones personales, valoraciones y vivencias afectivas. Tales como: explicar con facilidad los aspectos positivos o negativos de su experiencia profesional, pueden argumentar su futuro cercano y justificar su vocación profesional. Son capaces de adoptar variantes metodológicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje y fundamentarlas teóricamente a partir de sus valoraciones y experiencia profesional.

**P4C2:** se observa un bajo índice de 4,8, lo que denota alta dificultad en cuanto a la reflexión personalizada acerca de su profesión; es decir, se ubica en la no elaboración de los juicios relativos a la profesión, que se traduce en la incapacidad de argumentar, a partir de criterios ajenos, sus decisiones profesionales, sus valoraciones y vivencias afectivas, las cuales se expresan en su actuación profesional. El profesor sigue al pie de la letra los manuales e

indicaciones metodológicas sin contextualizarlas; no tiene la capacidad de defender sus criterios al momento de cuestionar la importancia de ser docente.

- **Escala de satisfacción:** en la Tabla N° 55, se observa el análisis mediante la Técnica ladov en la cual se intercalan tres preguntas cerradas 2, 5 y 8 que guardan una relación empírica con las preguntas abiertas 3, 6 y 7, con las cuales se identifican los propósitos de vida personal (pregunta 3) y los índices de satisfacción (preguntas 6 y 7) de los docentes, que permiten determinar el correspondiente nivel de satisfacción profesional :

**Tabla N° 55: Nivel de satisfacción profesional de los docentes de los colegios C1 y C2**

Docente	Pregunta #2	Pregunta #8	Pregunta #5	Puntaje obtenido en Técnica ladov	Nivel de satisfacción profesional
P1C1	Sí	Sí	Sí	6	Contradictorio
P2C1	No sé	Sí	Sí	2	Más satisfecho que insatisfecho.
P3C1	No	Sí	Sí	1	Clara satisfacción
P4C2	No	Sí	Sí	1	Clara satisfacción
P5C2	No	Sí	Sí	1	Clara satisfacción

Elaboración propia

Mediante la integración de indicadores de contenido y funcionamiento se han logrado establecer los diferentes niveles de regulación de la motivación profesional de cada docente, como se muestra en la Tabla N° 56. Estos se detallan a continuación:

**Tabla N° 56: Nivel de motivación profesional de los docentes de los colegios C1 y C2**

Docente	Edad	Años laborados	Nivel educativo	Nivel de motivación profesional
P1C1	35	11	Licenciado	Nivel medio bajo
P2C1	48	20	Licenciado	Nivel medio bajo.
P3C1	46	17	Máster	Nivel Superior
P4C2	54	28	Máster	Nivel Inferior. Tipo B.
P5C2	59	25	Bachiller	Superior

Elaboración propia

- Nivel superior:** en la presente investigación se encuentran con este nivel de motivación profesional, dos de los profesores, el P3C1 y el P5C2. El primero trabaja en el C1 de modalidad técnico profesional, con 46 años de edad, 17 de laborar y con grado educativo de maestría; se ubica en una escala de *Clara satisfacción* por su profesión, lo cual puede determinarse por las respuestas dadas en el cuestionario, pues sus propósitos en su vida profesional son “Crecer cada día como profesional“, lo que más le gusta de su profesión es que “Que siento que mi formación me permite un buen desempeño de mi labor profesional, me realiza y lo disfruto ..” (P3C1C). El docente se compromete a lograr un buen proceso académico “(...) hay unos chicos que no venían muy motivados para eso, pero en realidad no sabían qué eran actividades rítmicas (...) al inicio en trabajar un poquito en lo que era el concepto (...)” (P3C1E), a pesar de su disgusto por “Las contradicciones del Ministerio de Educación Pública en cuanto a las propuestas de los programas de estudio” (P3C1C). El docente discrepa con la modalidad que propone el programa en cuanto a que deben trabajar el taller, como técnica y variar las actividades en casa sesión “(...) lo que no me parece es que se llame taller (...) pero como que se da en un día y ya yo siento que esto es más formativo para ellos que un taller” (P3C1E).

En el caso del segundo docente con edad de 59 años (el mayor del grupo), con 25 años de laborar en un colegio con modalidad académica y con grado de

bachillerato; se ubica en una escala de *clara satisfacción* por su profesión, y lo manifiesta en sus respuestas, pues le gusta “El poder compartir con gente joven, entusiasta y con ganas de vivir”, a pesar de que le disgustan los cambios en el nuevo Programa de Educación Física, 2010, porque “Ya no puedo dar lo que creo que a los muchachos les gusta” (P5C2C). Esta afirmación le genera un grado de desmotivación a pesar de su rol como mediador, por las actitudes de irresponsabilidad, “(...) con este nuevo sistema los muchachos están totalmente desinteresados (...) de una forma casi unánime.” (P5C2E), o falta de compromiso de sus estudiantes “Si a ellos no les interesa, digamos si el trabajo es bueno o si salió bien (...)”, (P5C2E).

De acuerdo con González y López (2002), ambos se caracterizan por la existencia de una motivación predominantemente intrínseca que se expresa en una tendencia a un *alto grado de desarrollo funcional*. Los docentes ubicados en este nivel tienden a caracterizarse por: una orientación al contenido esencial de la profesión, en este caso clara satisfacción en la actuación profesional; una perspectiva mediata de su motivación profesional, una posición activa en su actuación profesional, una actuación profesional persistente y volitiva, y una elaboración personal de los juicios profesionales.

Para Carbonell (2009) el docente con este nivel de motivación demuestra gran sentido de pertenencia hacia su quehacer pedagógico, de igual forma posee un alto nivel de argumentación sobre sus intenciones de realizar investigaciones en áreas relacionadas con su profesión. Así mismo, manifiesta capacidad de elaborar juicios sobre su actuar profesional, su capacidad y responsabilidad para tomar decisiones y criterios definidos para redirigir su actuación docente.

**Nivel medio:** se observan dos docentes en este nivel, el P1C1 y el P2C1, ambos de un colegio con modalidad técnico profesional. El primero es licenciado, con 35 años y 11 de laborar como profesor de Educación física, se ubica en una escala de satisfacción *Contradictoria*, que se evidencia en sus respuestas ante lo que le gusta “Que hago lo que me gusta, me siento pleno” (PIC1C), ante lo que le disgusta “La mala impresión que tiene la gente sobre la profesión” (PIC1C) y sus

propósitos en la vida profesional se limitan a “ Ayudarle a la gente a mejorar su estilo de vida” (PIC1C). Expresa que le gustaría ejercer otra profesión, aunque contrasta con su afirmación en la pregunta 8, pues expresa que elegiría de nuevo la profesión de Educación Física y en la pregunta 5, en la cual, anota que su profesión le gusta mucho. De acuerdo con González y López (2002), el profesor PIC1 tiende a caracterizarse por: una orientación al contenido esencial de la profesión; satisfacción contradictoria en la actuación profesional “(...) este grupo presenta una gran apatía y rechazo hacia mi persona (...) por ser la persona que soy un poquito más estricto” (PIC1E). Este clima de aula podría incidir en las contradicciones que manifiesta en su nivel motivacional, sumado a su percepción de que están recargados con el trabajo de equipos deportivos “El MEP no crea los espacios (...) podría decir que da un 10% o 15% del salario para trabajar estos grupos, pero nada (...) le exigen participar (...)”, (PIC1F); una expectativa contradictoria esencial mediata; posición activa en este caso y no reactiva; una actuación persistente volitiva en este caso y no inconstante y una elaboración profesional alta en este caso, lo anterior se logra evidenciar en sus acciones pedagógicas “(...) tratando de meter actividades nuevas (...) que ellos nunca había realizado” (PIC1E).

El segundo docente P2C1 tiene 48 años, con 20 de laborar; se ubica en una escala de satisfacción correspondiente a *Más satisfecho que insatisfecho* y esta ubicación se sustenta en sus afirmaciones ante sus propósitos en la vía profesional “Cumplir con el trabajo y hacerlo bien” (P2C1C). Su gusto por la profesión se manifiesta en la “Libertad para hacer lo que me gusta” (P2C1C), ante el disgusto por no poder “Cumplir con los objetivos planteados” (P2C1C). Ante la consulta de si el estudiante está aprendiendo responde “Como docente en el área de la Educación Física creo que no se está logrando, creo que vamos para atrás más bien (...) El programa lo que dice es que jueguen, que el estudiante esté activo, no dice que hay que mejorar en él las destrezas, porque no hay tiempo para mejorarlas” (P2C1F). Es ambiguo ante la pregunta de si le gustaría ejercer otra profesión; sin embargo, elegiría de nuevo la misma profesión porque “Siempre

me ha gustado” (P2C1C), también se siente a gusto con los cambios en el programa porque “(...) me siento firme en que soy recreacioncita y me hacer sentir bien en lo que estoy haciendo (...)” (P2C1E), “(...) a mí me gusta mucho la recreación (...) este programa desarrolla mucho ésta parte y por eso me gusta” (P2C1F).

De acuerdo con González y López (2002), ambos se caracterizan por la existencia de una motivación predominantemente intrínseca que en el orden funcional oscila entre un nivel medio y bajo de desarrollo. **Los dos docentes se corresponden con un Nivel Medio Bajo (NMB)** caracterizado por una motivación profesional predominantemente intrínseca y una perspectiva temporal mediata, pero expresada en intenciones profesionales que no se concretan en proyectos o en la existencia de proyectos profesionales contradictorios, expresadas en inseguridad profesional y expectativas de abandono de la profesión. El resto de los indicadores funcionales manifiestan niveles altos o medios, lo que se evidencia en las respuestas dadas en el cuestionario, en su sección del diferencial semántico (pregunta 11), pues les es relativamente fácil argumentar sobre la profesión que ejercen, brindar explicaciones de profundidad conceptual y metodológica sobre su profesión a partir de su experiencia profesional. Así mismo, están en condiciones de adoptar variantes metodológicas en el aprendizaje y fundamentarlas teóricamente a partir de sus valoraciones y experiencia profesional, lo anterior es consistente con los resultados de la investigación realizada por Carbonelli (2009) y González y López (2002).

**Nivel inferior:** el docente P4C2 ubicado en este nivel, tiene 54 años, con 28 de laborar y grado académico de maestría; se caracteriza por el predominio de la motivación extrínseca, lo que se evidencia al responder que le gusta el deporte, es docente porque le garantiza un salario para vivir y esta es una profesión fácil. Además carece de intereses profesionales, “a mí no me genera, ni ra ni re”. Porque mi responsabilidad es estar aquí y ver que traen ellos”, (P4C2F). De acuerdo con González y López (2002) en el orden funcional su motivación puede

expresarse con una tendencia a un grado de desarrollo alto, medio o bajo; en este caso se ubica en *clara satisfacción*.

En este nivel se puede ubicar al docente en tres tipos de profesores, en el caso particular se ubica *en el Profesor Tipo B*, que se caracteriza por: una orientación al contenido no esencial de la profesión, en este caso en una escala de *Clara satisfacción* en la actuación profesional, lo que se observa en su respuesta ante lo que le gusta de la profesión “La interacción con los estudiantes y compañeros de profesión y afines” (P4C2C); sin embargo, le disgusta “Que no podamos crecer profesionalmente en el ejercicio de la profesión” (P4C2C), además “(...) yo tenía más poder de decisión y propuesta (...). Yo no estoy cumpliendo adecuadamente”, (P4C2F) y los indicadores funcionales tienden a manifestarse en un nivel de alta dificultad. En este caso particular, expresa gran disconformidad por los cambios que ha generado la nueva propuesta del MEP “(...), la verdad que bastante disconforme, porque nos han cambiado la forma de trabajo sin tener adecuada capacitación y en forma impuesta”, (P4C2F).

## **Categoría 2: Evaluación de la calidad de las clases de Educación Física**

Para la evaluación de la calidad de las lecciones se utilizó una guía de observación (López y González, 2002), bajo un enfoque integral físico educativo.

Se presenta en el Cuadro 9, la relación entre los niveles de motivación profesional y niveles de calidad de la clase de los cinco docentes en estudio y se procede a caracterizar a cada uno, tomando como base los datos arrojados por la guía de observación y las entrevistas desarrolladas. Es importante anotar que para el logro del indicador del nivel de la calidad, se llegó a un punto de encuentro entre la percepción del docente y la de la investigadora.

---

**Tabla N° 57: Relación entre niveles de motivación profesional y niveles de calidad de la clase**

Niveles de motivación profesional	Niveles de calidad de la clase										Total	
	Integral		Tendencia a integral		Entre integral y tradicional		Tendencia a tradicional		Tradicional			
	No	%	NO	%	No	%	No	%	No	%	No	%
NS			2	40%							2	40%
NMB			1	20%	1	20%					2	20%
NI-Tipo B.							1	20%			1	20%
Total												

Significado de la tabla: NS= Nivel superior; NMB=Nivel medio bajo; NI-Tipo B= Nivel inferior tipoB.

Elaboración propia

**Plantilla 1. Caracterización del PIC1 y de la población estudiantil.**

Caracterización del docente	
Caso	PIC1
Edad	35 años
Nivel educativo	Licenciatura
Años de laborar	11 años
Técnica 1	DIP
Evaluación	Nivel medio bajo
Orientación esencial	Perspectiva inmediata
	Satisfacción contradictoria
	Elaboración personal media-Activa
	Posición activa media-Activa
	Perseverancia media-No volitiva
Comentarios	Manifiesta una motivación profesional predominante intrínseca; sin embargo, sus expectativas de desempeño profesional son contradictorias. No tiene proyectos profesionales. La satisfacción con la profesión es contradictoria. El funcionamiento motivacional es medio.
Técnica 2	Cuestionario a estudiantes
Muestra	14 estudiantes
Edad	15-16 años
Género	F: 5
	M :9
Importancia concedida a la Educación Física:	5:1 estudiante=7%
	4:3 estudiantes=21%
	3: 6 estudiantes=43%



Calificación 1 a 5 donde 5 es muy importante	2:2estudiantes= 14%			
	1:2 estudiantes=14%			
	Comentarios: Ubican la importancia de la Educación Física en un nivel medio a bajo, pues las calificaciones del 71% oscilan entre un 3 y un 1 de calificación; es decir, de un nivel medio-bajo.			
Test de IADOV:	Índice 0,278	No definición o contradictorio		
Comentarios:	La satisfacción grupal con la clase de Educación Física es contradictoria.			
Lo que más les gusta de Educación Física	Hacer deportes=3 21.92%%			
	Hacer ejercicios= 2 14.28%			
	Que no tenemos que hacer nada=4 28.57%			
Lo que más les disgusta de la Educación Física	La actitud del profesor=4 28.57%			
	Los ejercicios de condición física=4 28.57%			
	Proyectos=3 21.42%			
Gusto por la Educación Física	Opción 1= 100%			
		Porcentaje		
Rasgos que caracterizan al profesor de educación Física.	Desagradable		14%	
	Justo		36%	
	Comprensivo		21%	
	Autoritario		29%	
	Serio		36%	
	Agradable		50%	
Comentarios	La satisfacción grupal es contradictoria.			
	Lo que más les gusta de las clases de educación física es el no tener que hacer nada y la práctica de diversos deportes.			
	Lo que más les disgusta son los ejercicios de condición física, la actitud del docente y la realización de proyectos escritos.			
	El 100% manifiesta que les gusta la Educación Física.			
	Los rasgos positivos del profesor percibidos por los alumnos se ubican en un nivel medio de expresión para la característica de agradable. Las puntuaciones más bajas de los rasgos ubicados en un nivel medio-bajo de expresión la manifiestan los rasgos justo, serio, autoritario y comprensivo.			
Técnica No 3	Guía de observación			
Calidad de la clase de Educación Física	Niveles	Rangos	Puntuación obtenida	
	Integral	5-4,5		
	Tendencia a integral	4,4-3,5		
	Entre integral y tradicional	3,4-2,6		
	Tendencia a tradicional	2,5-1,6	2,41	
	Tradicional	1,5-1		
Estilos de aprendizaje del docente	Tendencia moderada hacia los estilos activo y teórico, una tendencia baja para el estilo reflexivo y muy baja para el pragmático.			
Estilos de aprendizaje de la población estudiantil	<b>Activo</b>	<b>Reflexivo</b>	<b>Teórico</b>	<b>Pragmático</b>
	M.B.: 21.42	14.28	28.57	42.85
	B.:28.57	28.57	14.28	14.28
	M.:14.28	35.71	35.71	28.57
	A.:14.28	7.14	7.14	7.14

	M. A.:21.42	14.28	14.28	7.14	
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (65%) en el aspecto de la organización del grupo.</li> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (56%) en el aspecto de la adquisición de las destrezas con independencia del género de la población estudiantil.</li> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (57%) en el aspecto de la preocupación porque tanto hombres como mujeres participen por igual.</li> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel alto (86%) en el aspecto que independientemente del género propone las mismas actividades.</li> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (64%) en el aspecto de elegir como modelos de ejecución tanto a hombres como mujeres.</li> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel medio (50%) en el aspecto de la expresión verbal.</li> </ul>				
Comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa que la calidad de la lección se establece con tendencia a tradicional.</li> <li>• Se establece una tendencia de la población estudiantil en las puntuaciones alta y muy alta del baremo establecido, de preferencia hacia el estilo activo, seguido por los estilos reflexivo y teórico y en menor grado el estilo pragmático.</li> <li>• En relación con el trato que le da el docente en función del género de la población estudiantil, se observan niveles de puntuación alto en cuanto a la elección de modelos para ejemplificar; un medio-alto en la organización del grupo, en el nivel de mejora física o adquisición de destrezas, preocupación de que toda su población estudiantil participe por igual; y un nivel medio en su expresión verbal.</li> </ul>				

(Adaptación de López & González, 2002)

### Calidad de la clase de Educación Física del PIC1

Se observa que la calidad de la clase de este docente se ubica en el nivel medio-bajo de desarrollo; es decir, con tendencia a tradicional con un índice de 2.41., sobre un rango de 2,5 y 1,6. Los aspectos positivos observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- La población estudiantil se vio interesada en un nivel medio en la mayoría de las actividades desarrolladas.
- Las actividades propuestas favorecen en un nivel medio la toma de decisiones oportunas para la ejecución de las actividades, porque si bien el docente les permite un espacio para que elaboren su rutina de ejercicios, la desarrollan con poca práctica o conocimiento previo: El docente expresa:
 

“(...) en términos generales yo trato de llevar una guía de trabajo, muchas veces ellos la modifican, a veces con este grupo es mejor llevar las cosas un poco más rígidas”, (PIC1E).
- La diversidad de la clase se toma a veces en cuenta, cuando el docente interviene para ayudar o corregir, pero en realidad, su propuesta inicial fue la misma para toda la población estudiantil. Además no comprendía el

concepto de diversidad porque lo enfocó específicamente al género de sus estudiantes:

“(...) este grupo es muy partido, hombres y mujeres, las mujeres se llevan bien entre ellas y los hombres bien entre ellos (...) las actividades hay que enfocaras para que no se den problemas. Para que no lo ven desagradable trabajar con una mujer o que no se propasen con una mujer por malicia”, (PIC1E).

- Los feedbacks son medianamente aprobadores.
- El docente toma en cuenta, la mayoría de las veces, el nivel de posibilidades reales a nivel perceptivo, no así en la toma de decisiones y de ejecución.
- El docente reconduce el proceso de clase solo en algunas ocasiones, cuando observa situaciones no deseadas:

“Porque uno no conoce el grupo tan bien para identificar todas las situaciones que están pasando (...) si es un grupo que lo ve cada mes y medio no lo puede conocer (...) si está enferma o si así es o le pasó algo”, (PIC1E).

- Se apreció correspondencia entre los objetivos y las actividades, pero no entre estos dos aspectos y la evaluación:

“(...) casi nunca (...) pero trabajando menos del 50% de las lecciones durante I trimestre es muy difícil enlazar”, (PIC1E)

No obstante, se obtuvo una serie de evaluaciones negativas (entre 2-1) vinculadas con aspectos tales como:

- Las actividades no evidencian un aprendizaje significativo, el estudiante no relaciona lo que ya sabe con el nuevo contenido, ante esta situación el docente manifiesta que:

“El trabajo de taller no ayuda en nada entre una clase y otra, mucho dos clases seguidas, pero la tercera o cuarta clase ya es un corte completamente diferente a los anteriores. Así que no se da un proceso de aprendizaje continuo”, (PIC1E).

- El docente no favoreció que sus estudiantes fuesen partícipes de la evaluación de la clase, no se realizaron actividades de coevaluación ni autoevaluación:

“Tal vez si es importante hacerlo con ellos si es un deporte nuevo, pero se hace más que todo en forma verbal al final de la clase”, (PIC1E).

- El estilo de enseñanza predominante en la clase fue el mando directo.
- La comunicación entre el docente y sus estudiantes no se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo:

“(…) es un grupo muy difícil”, (PIC1E).

- Las actividades que se desarrollaron son más bien reproductivas, la variedad de estímulos motores es limitada, porque no se ha tomado en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes. No hay toma de consideración ante el nivel de habilidades o destrezas de toda la población estudiantil, si bien el docente explica la forma de ejecutar las destrezas, no todos pueden ejecutarlas, pues se observa que algunos no poseen la habilidad y los más diestros les dejan poca oportunidad de acción:

“ (..) un miércoles en la tarde que también no ayuda para nada, después de que (...) pasan todo el día pasan al almuerzo, incluso algunos ya vienen con hambre otra vez (...) ya están demasiado cansados, ya quieren irse, muchas veces está lloviendo, entonces cuando les toca trabajar afuera no les gusta las clases”, (PIC1E).

- En los objetivos planteados se denota un valor formativo con predominio de lo conductual:

“(…) se plantean entre formativos y conductuales, pero creo que se ejecutan con predominio de lo conductual, por el desarrollo de la clase”, (PIC1E).

- No se da ningún tipo de evaluación:

“(…) y te soy sincero llevamos dos años sin poder realizar una evaluación, nos referimos al programa y la evaluación que tiene (...)”

preferimos no evaluar que calificar injustamente al estudiante”,  
(PIC1E).

## Plantilla 2. Caracterización del P2C1 y de la población estudiantil

Caracterización del docente	
Caso	P2C1
Edad	48 años
Nivel educativo	Licenciatura
Años de laborar	20 años
Técnica 1	DIP
Evaluación	Nivel medio bajo
Orientación esencial	Perspectiva de la motivación profesional: inmediata
	Satisfacción se ubica en más satisfecho que insatisfecho.
	Reflexión personalizada: Elaboración personal media-Activa
	Regulación de su actuación profesional: Posición activa media-Activa
	Persistencia en la actuación profesional: Perseverancia media-No volitiva
Comentarios	Se caracteriza por manifestar una motivación profesional predominante intrínseca, su perspectiva temporal es inmediata; es decir, sus objetivos se proyectan a corto plazo. Sus expectativas de desempeño profesional son contradictorias. No tiene proyectos profesionales, sino que a 5 años se ve en un negocio particular. La satisfacción con la profesión lo ubica en más satisfecho que insatisfecho. El funcionamiento motivacional es medio.
Técnica 2	Cuestionario a estudiantes
Muestra	63 estudiantes
Edad	15-16 años
Género	F: 22
	M :41
Importancia concedida a la Educación Física. Calificación 1 a 5 donde 5 es muy importante	5 : 12 estudiantes= 19%
	4 :25 estudiantes= 40%
	3 : 17 estudiantes= 27%
	2 :6 estudiantes= 10%
	1:3 estudiantes= 5%
	El mayor porcentaje de estudiantes le da una calificación bastante buena, pues el 59% le da una importancia a la Educación física entre un 4 y un 5.
Test de IADOV:	Índice 0.278
Comentarios:	No definición o contradictorio
Comentarios:	La satisfacción grupal con la clase de Educación Física es contradictoria.
Lo que más les gusta de Educación Física	Hacer deportes, futbol, gimnasia, voleibol, natación= 29 46.03%
	Hacer ejercicios y juegos= 25 39.68%
	No tener que estudiar y desahogarse= 5 7.93%
Lo que más les disgusta de la Educación Física	Nada=25.39%
	El uniforme y no poder asistir en tenis=13 20.63%
	Pérdida de lecciones=7 11.11%
	Sudarse y andar así todo el día=6 9.57%
	Proyectos=9 14.28%
Gusto por la	Opción 1= 100%

Educación Física					
		Porcentaje			
Rasgos que caracterizan al profesor de educación Física.	Justo	57%			
	Comprensivo	54%			
	Autoritario	27%			
	Serio	25%			
	Agradable	70%			
	Democrático	19%			
	Alegre	73%			
Comentarios	<p>La satisfacción grupal es contradictoria. El 100% de La población estudiantil manifiesta que le gusta la Educación Física.</p> <p>Lo que más les gusta de las clases de educación física es la ejecución de variedad de deportes, los ejercicios y juegos, y el no tener que estudiar, lo que permite un desahogo académico.</p> <p>Lo que más les disgusta: el tener que usar un uniforme y cargarlo todo el día, la prohibición de usar tenis el día que tienen Educación Física, la realización de proyectos y el tener que sudarse y seguir en estas condiciones durante el resto del tiempo lectivo.=factores institucionales y pedagógico concentrado, este último en la realización de proyectos.</p> <p>Los rasgos del profesor, percibidos por los alumnos, son muy positivos. En un nivel medio-alto lo consideran alegre, agradable, justo y comprensivo es importante resaltar que solo un 19% considera que el docente es democrático.</p>				
Técnica No 3	Guía de observación				
Calidad de la clase de Educación Física	Niveles	Rangos	Puntuación obtenida		
	Integral	5-4,5			
	Tendencia a integral	4,4-3,5	3.65		
	Entre integral y tradicional	3,4-2,6			
	Tendencia a tradicional	2,5-1,6			
	Tradicional	1,5-1			
Estilos de aprendizaje del docente	Tendencia moderada hacia los estilos activo y teórico, baja para los estilos reflexivo y pragmático, y muy baja para el estilo teórico.				
Estilos de aprendizaje de la población estudiantil		<b>Activo</b>	<b>Reflexivo</b>	<b>Teórico</b>	<b>Pragmático</b>
	M.B.: 19.07	9.52	9.52	6.35	
	B.:15.87	23.81	28.81	28.81	
	M.:31.74	39.68	42.85	44.44	
	A.:26.98	19.1	11.11	14.28	
M.A.:6.35	6.35	12.69	11.11		
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (78%) en el aspecto de la organización del grupo.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (62%) en el aspecto de la mejora del nivel físico o adquisición de destrezas con independencia del género del estudiante.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (85%) en el aspecto su preocupación porque toda la población estudiantil participe por igual.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (84%) en el aspecto de la propuesta de las actividades.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (71%) en el aspecto en la propuesta de modelos de ejecución.</li> </ul>				

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La población estudiantil se ubica en un nivel medio (50%) en el aspecto de la expresión verbal.</li> </ul>
Comentarios:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El índice de calidad de las lecciones por parte del docente lo ubica con tendencia a integral.</li> <li>• Las tendencias de su población estudiantil hacia los estilos de aprendizaje en los niveles alto y muy alto, se dirigen hacia los estilos activo y pragmático, seguido por tendencias hacia el estilo reflexivo y luego el teórico. Esto implica ajustar sus estilos de enseñanza y estrategias para facilitar la adquisición de destrezas y conocimiento, y fortalecer en sus estudiantes las estrategias hacia los estilos reflexivo y teórico.</li> <li>• Se observa puntuaciones altas en los aspectos de organización del grupo, en la preocupación porque todos participen por igual y en la propuesta de actividades; un nivel medio alto en la consideración de la mejora del nivel físico o adquisición de destrezas con independencia del género del estudiante y en la propuesta de actividades y un nivel medio en su forma de expresarse.</li> </ul>

(Adaptación de López & González, 2002)

### Calidad de la clase de Educación Física del P2C1

Se observa que la calidad de la clase de este docente se ubica en el nivel de desarrollo *Integral*; es decir, con un índice de 3,65 sobre un rango de 4,4 y 3,5. Los aspectos positivos observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- a) Los alumnos se ven medianamente motivados en el desarrollo de las actividades:

“ese paso de la infancia a la adolescencia, ese tiempo especialmente en las mujeres, que afecta más, que se ve más (...) también está el interés de ellos (...) muchas veces las actividades no son de su agrado. Hay muchachos que no sienten que van a ser deportistas o que no les gusta el deporte (...) a nosotros nos toca motivarlos y muchas veces lo logramos porque ellos lo tienen que hacer básicamente, porque tienen que ganar una nota, pero no lo hacen porque haya un objetivo en ellos real de crecimiento”, (P2C1E).

- Las actividades permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para su ejecución, porque fueron ellos quienes las desarrollaron. En este caso se evidencia poca participación del docente en la planificación de las lecciones:

“Yo creo que en eso si hay que darle mérito al programa, porque se le da mucha participación al estudiante, se busca que el estudiante invente, proponga, que él desarrolle la actividad, no tanto que le

demos la actividad, sino que ellos a partir de una actividad, ellos pueden desarrollar otras (...) También desarrolla algo muy importante que es que ellos participan en lo que les gusta, no hacen lo el profesor les esté indicando que tal vez no es algo que les guste. Esta participación de ellos si nos afecta porque nosotros no sabemos lo que van a proponer y una de las situaciones más difíciles para nosotros, es precisamente planificar el modelo de evaluación”, (P2C1E).

- La diversidad de la clase no se toma en cuenta a veces, debido a que los estudiantes programan la lección y la desarrollan a su manera. Su propuesta inicial fue la misma para todos:
 

“El programa en este caso permite que esas diferencias no se noten tanto, porque ahorita se está trabajando actividades más masivas pero si es importante considerar esas diferencias. Yo si las considero en mi clase”, (P2C1E).
- El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones :
 

“(…) siempre intervengo (...) por ejemplo cuando hay situaciones de disciplina (...) cuando hay correcciones oportunas que hay que hacer, tal vez los muchachos estén haciendo un trabajo (...) entonces uno entra y apoya en ese momento con ideas, con correcciones.”
- Los feedback proporcionados por el docente son casi siempre aprobadores (4).
- El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación.
- El docente toma en cuenta el nivel de posibilidades reales, algunas veces en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución (no todos tienen la posibilidad porque ante la falta de orientación y organización



de la clase, los estudiantes imponen sus condiciones para poder sacar la tarea adelante, los menos diestros en esta área simplemente se ajustan a sus posibilidades):

“A nivel de toma de decisiones, si es un poco más difícil, porque cuando uno establece un actividad, uno sabe que hay estudiantes a los que no les gusta, entonces puede ser que haya un 3%, siempre hay un porcentaje que diga “profe otra vez eso”. Yo soy el que toma la decisión y estoy seguro que no a todos les va a gustar, porque tal vez ya están aburridos o no les gusta la actividad”, (P2C1E).

- Se denota en los objetivos, que su valor formativo transita entre lo formativo y lo conductual.
- La actividades de aprendizaje abarcaron aspectos conceptuales al inicio de la lección; a nivel motriz en toda la lección y a nivel actitudinal, mostró gran aceptación ante las manifestaciones de sus estudiantes:

“(...) para mí lo más importante es que los estudiantes participen, no es tanto que él retenga un concepto. Para mí lo más relevante en mi clase es que el estudiante sea activo (...) cuando se está definiendo un precepto el estudiante tiene que estar activo, eso es muy difícil. Hay que detenerlo para explicarles (...) Que durante todo el tiempo de movimiento usted esté trabajando la parte conceptual pero eso es imposible. En la parte motriz y actitudinal sí.”, (P2C1E)

- Los medios empleados satisfacen parcialmente la necesidad de ejercitación porque el material que llevaron los estudiantes estaba sucio (los sacos eran de alimento animal) y algunas cuerdas no contaban con el tamaño requerido).
- Se nota correspondencia entre los objetivos y actividades, pero no entre estos dos aspectos y la evaluación.

Los aspectos negativos (calificación de 2 a 1) observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- No hay evidencia de aprendizaje significativo:

“No creo (...) ahorita el concepto de clase de Educación Física es una clase más abierta, ya no se da tanto el enfoque aquel de “aprender a”, sino más bien de “participar en”. Entonces ahorita el concepto de mejorar en mis destrezas, por ejemplo, no se está aplicando prácticamente. Es muy difícil poderlo trabajar, porque se supone que usted lo que tiene que hacer es motivar al muchacho para que participe, no tanto como para que desarrolle una mejor facultad en el movimiento”, (P2C1E)

- No hay coevaluación ni autoevaluación:

“Yo he intentado hacer los dos procesos, pero la verdad es que por el tiempo es imposible (...) una autoevaluación o coevaluación pero de una forma muy subjetiva y nada formal ni estructurado, nada de documentos sino por conversación, por estímulo, por respuesta. Yo les pregunto y ellos me responden. Yo les digo por ejemplo, ¿en sus grupos algún compañero no trabajó? Entonces ellos me dicen pero no en una forma escrita porque no hay tiempo para hacer tanto”, (P2C1E)

- El estilo de enseñanza predominante es la asignación de tareas, pues el docente asignó el trabajo a sus estudiantes.
- La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil, hay muy poca orientación por parte del docente.
- No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum:

“Yo creo que sí, no se plantea de una forma estructurada pero sí se hace, sí se desarrolla (...) se hacen campañas de limpieza en el gimnasio, se recoge basura. Se les habla mucho del uso del agua”, (P2C1E).

- El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación:

“(...) Yo diría que es muy difícil evaluar muy difícil, prácticamente no hay espacio (...) Una lista de cotejo, si el estudiante lo hace si no lo hace, si participa, si no participa, porque es lo más factible. Lo hago cuando lo puedo hacer. Cuando tengo el espacio de tiempo para hacerlo y el grupo con el cual he podido tener un proceso de dos tres cuatro lecciones”, (P2C1E).

### Plantilla 3. Caracterización del P3C1 y de la población estudiantil

Caracterización del docente	
Caso	P3C1
Edad	46 años
Nivel educativo	Máster
Años de laborar	17 años
Técnica 1	DIP
Evaluación	Nivel de desarrollo de la motivación superior.
Orientación esencial	Perspectiva de la motivación profesional: mediata.
	Satisfacción se ubica en clara satisfacción.
	Reflexión personalizada: Elaboración personal media-Activa.
	Regulación de su actuación profesional: Posición activa media-Activa.
Comentarios	Persistencia en la actuación profesional: Perseverancia media-No volitiva.
	Se caracteriza por manifestar una motivación profesional predominante intrínseca, su perspectiva temporal es mediata; es decir, sus objetivos se proyectan a largo plazo y se conciben con elaboración personal o expectativas de desempeño profesional. Sus expectativas de desempeño profesional lo ubican en un nivel medio, lo que implica que lucha por alcanzar sus objetivos profesionales independientemente de los obstáculos que se le presenten. Su regulación profesional es activa, expresa iniciativa e independencia La satisfacción con la profesión lo ubica en clara satisfacción. El funcionamiento motivacional es alto.
Técnica 2	Cuestionario a estudiantes
Muestra	63 estudiantes
Edad	15-16 años
Género	F: 22
	M :41
Importancia concedida a la	5 : 7 estudiantes= 15%
	4 :16 estudiantes =33%

Educación Física. Calificación 1 a 5 donde 5 es muy importante	3 : 16 estudiantes =33%			
	2 :6 estudiantes =13%			
	1:3 estudiantes =6%			
	El mayor porcentaje de estudiantes le da una calificación de media a alta a la importancia a la Educación física.			
Test de IADOV:	Índice 0.106	No definición o contradictorio		
Comentarios:	La satisfacción grupal con la clase de Educación Física se encuentra en un rango muy bajo de no definición o contradictoria.			
Lo que más les gusta de Educación Física	Hacer deportes, futbol, voleibol, básquetbol y balonmano= 20 41.66%			
	La práctica de ejercicios, abdominales, correr, jugar= 17 35.41%			
	Nada= 4 8,33%			
Lo que más les disgusta de la Educación Física	Llevar el uniforme y no tener clases= 10 20.83%			
	Proyectos=6 12.5%			
	Nada=9 18.75%			
Gusto por la Educación Física	Sudarse y andar así todo el día=4 8.33%			
	Opción 1= 100%			
Rasgos que caracterizan al profesor de educación Física.		Porcentaje		
	Justo	71%		
	Comprensivo	65%		
	Autoritario	19%		
	Serio	15%		
	Agradable	71%		
Comentarios	Democrático	21%		
	Alegre	81%		
Técnica No 3	Guía de observación			
	Calidad de la clase de Educación Física	Niveles Integral	Rangos	Puntuación obtenida
		Tendencia a integral	5-4,5	
			4,4-3,5	3.35
Entre integral y tradicional		3,4-2,6		
Tendencia a tradicional		2,5-1,6		
Tradicional	1,5-1			
Estilos de aprendizaje del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendencia moderada hacia los estilos teórico y pragmático; baja hacia el estilo reflexivo y muy baja hacia el activo.</li> </ul>			

	Activo	Reflexivo	Téorico	Prágmático
Estilos de aprendizaje de la población estudiantil	M.B.:8.33	4.16	2.08	10.41
	B.:18.75	14.58	27.08	8.33
	M.:35.41	41.66	41.66	47.91
	A.22.91	29.16	18.75	29.16
	M.A.14.58	10.41	10.41	4.16
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (94%) en el aspecto de la organización del grupo.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (69%) en el aspecto de la consideración de la mejora del nivel físico o adquisición de destrezas.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (88%) en el aspecto de su preocupación por una participación igualitaria.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (89%) en el aspecto de la propuesta de las actividades.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (83%) en el aspecto de la propuesta de actividades.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (71%) en el aspecto de su expresión verbal.</li> </ul>			
Comentarios:	<ul style="list-style-type: none"> <li>El índice de calidad de las lecciones por parte del docente lo ubica con tendencia a integral.</li> <li>Las tendencias de su población estudiantil hacia un nivel moderado en los cuatro estilos de aprendizaje. Esto implica ajustar sus estilos de enseñanza y estrategias para facilitar la adquisición de destrezas y conocimiento hacia los cuatro estilos.</li> <li>Se observan puntuaciones altas en los aspectos relacionados con la organización del grupo, su preocupación de una participación igualitaria, la propuesta de actividades y modelos para ejemplificar; un nivel medio alto en la consideración del nivel de mejora física o adquisición de destrezas y en la expresión verbal.</li> </ul>			

(Adaptación de López & González, 2002)

### Calidad de la clase de Educación Física del P3C1

Se observa que la calidad de la clase de este docente se ubica en el nivel de desarrollo entre *integral y tradicional*; es decir, con un índice de 3,35, sobre un rango de 3,4 y 2,6. Los aspectos positivos observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- Los alumnos se ven motivados en algunas ocasiones:
 

“ahora se les va a trabajar actividades rítmicas hay unos chicos que no venían muy motivados para eso, pero en realidad no sabían que eran actividades rítmicas, entonces hoy tratamos al inicio en trabajar un poquito en lo que era el concepto de actividad rítmica”, (P3C1E)
- Las actividades permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las tareas en algunas ocasiones, porque si bien, el docente

les permite un espacio para que elaboren la rutina de ejercicios, esta la hacen pero con muy poca práctica anterior:

“una que otra distracción por tanta gente que sale y entra del gimnasio pero considero que si la mayoría del tiempo trato de controlar un poco”, (P3C1E).

- La diversidad de la clase se toma a veces en cuenta, cuando el docente interviene para ayudar o corregir, pero en realidad, su propuesta inicial fue la misma para todos:

“Sí, bueno hoy se les hizo al inicio un diagnóstico más o menos que es para yo valorar que actividades, que cosas les gusta a ellos, que le gustaría trabajar durante el trimestre para no hacerlo tan tedioso, entonces, sí siento que siempre se les toma la opinión de ellos”, (P3C1E).

- El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones:
- Los feedback proporcionados por el docente son casi siempre aprobadores.
- El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación.
- El docente toma en cuenta el nivel de posibilidades reales nos algunas veces en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución (no todos tienen la posibilidad porque ante la falta de orientación y organización de la clase, los estudiantes con mayor liderazgo impone sus condiciones para poder sacar la tarea adelante, los menos diestros en esta área simplemente se ponen de pie y se mueven un poco para cumplir):

“En la toma de decisiones (...) a veces los chicos (...) son un poco desmotivados (...) trato de darles la oportunidad de que sean ellos los que tomen las decisiones, pero siempre, con un control teniendo yo también la potestad sobre ellos porque si no se me hace un desorden”, (P3C1E).

- La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil, si bien el docente presenta

algunos pasos básicos, no todos los estudiantes pueden ejecutarlos y mucho menos si la música está cambiando constantemente (se recuerda que puso una emisora de radio).

- Se denota en los objetivos que su valor formativo transita entre lo formativo y lo conductual.
- Las actividades de aprendizaje abarcan aspectos conceptuales en algunas ocasiones, pues al inicio de la clase les explicó a sus estudiantes la importancia del trabajo aeróbico; a nivel motivador en toda la lección:

“bueno al inicio se les hizo unas preguntas a ellos acerca de qué eran actividades rítmicas, qué beneficios proporcionan estas actividades, que si permite la actividad rítmica de expresarse, o sea, que el ser humano pueda expresarse, y porqué las actividades que ellos les gustaría realizar entonces si se ve la parte conceptual (...) y la motivadora también”, (P3C1E).

- Se nota correspondencia entre los objetivos y actividades, pero no entre estos dos aspectos y la evaluación:

“traje un poquito de diferentes actividades (...) porque no sabían que eran rítmicas, la otra semana, voy a traerles un poquito de bailes o ejercicios (...) voy a trabajar por días, no voy a variar actividades en uno solo”, (P3C1E).

El docente manifiesta disconformidad por el planteamiento de talleres variados en cada lección y propone:

“pienso que puede hacerse, una clase de fundamentos (...) cada sesión por separado, una unidad de trabajo y luego hacer torneos (...) metámosla con tres sesiones como una forma de esparcimiento”, (P3C1F).

Los aspectos negativos (calificación de 2 a 1) observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- No hay evidencia de aprendizaje significativo:

“Bueno sí hay una parte de constructivismo donde se le permitió en la parte final al alumno, crear un juego de actividad rítmica planteado por ellos, entonces se presentaron cuatro rutinas diferentes”, (P3C1E).

Ante la propuesta de realizar proyectos por parte de la población estudiantil manifiesta:

“Es enredado porque ellos escogen hacer un torneo de volibol una semana y la otra cambian de actividad, yo no sé qué se puede aprender de esa forma”
- No hay coevaluación ni autoevaluación:

“No hay tiempo para este tipo de evaluación. Uno quiere aprovechar al máximo la parte activa y para evaluar de este modo se requiere tiempo extra”, (P3C1E).
- El estilo de enseñanza predominante es el comando directo o asignación de tareas en algunos episodios de la clase:

“Ahora estamos trabajando casi comando directo; pero digamos trabajo diferente en todas las actividades, luego por tareas; a veces la parte de constructivismo a veces”, (P3C1E).
- No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum:

“(…) en ningún momento”, (P3C1E).
- A nivel actitudinal, al inicio de la clase les habló acerca de los valores en la clase, pero durante la lección, no mostró gran aceptación ante las discusiones o manifestaciones de disgusto por la forma de organización de la clase:

“también, porque al inicio (…) trato de mencionar alguno que otro valor, digamos de la parte integral que se cuiden, este si alguna compañera se sienta, entonces trato de motivarla (…) de involucrarla nuevamente”, (P3C1E).



- Los medios empleados no satisfacen la necesidad de ejercitación porque utilizó una grabadora con muy mal sonido y no planeó previamente el tipo de música que iba a utilizar. Debió tomar en cuenta que los ritmos son diferentes y que no todos se adaptan a los pasos o a las habilidades de sus estudiantes:

“No (...) es un espacio compartido, tan pequeño y tanta gente entrando y saliendo. Hace falta más material para trabajar con talleres, además, se introducen temas nuevos y se requieren medios diferentes”, (P3C1E).

- El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación:

“si lo tome en cuenta ya si Dios lo permite la otra semana vamos a trabajar como bailes y vamos a meter diferentes actividades rítmicas, entonces ahí si tengo que considerar un poquito las capacidades de ellos. Es muy difícil evaluar de acuerdo con la propuesta del MEP, hoy evalúe mediante la observación el trabajo cotidiano”, (P3C1E).

#### Plantilla 4. Caracterización del P4C2 y de la población estudiantil

Caracterización del docente	
Caso	P4C2
Edad	54 años
Nivel educativo	Máster
Años de laborar	28 años
Técnica 1	DIP
Evaluación	Nivel de desarrollo motivacional es inferior tipo B.
Orientación esencial	Perspectiva de la motivación profesional: mediata
	Satisfacción se ubica en más satisfecho que insatisfecho.
	Reflexión personalizada: Elaboración personal presenta alta dificultad.
	Regulación de su actuación profesional: Posición activa baja o de alta dificultad.
Comentarios	Persistencia en la actuación profesional: Perseverancia baja-No volitiva.
	Se caracteriza por manifestar una motivación profesional predominante intrínseca, su perspectiva temporal es mediata; es decir, sus objetivos se proyectan a largo plazo. Sus expectativas de desempeño profesional son contradictorias y es de mediana dificultad. La satisfacción con la profesión lo ubica en clara satisfacción. El funcionamiento motivacional es medio.
Técnica 2	Cuestionario a estudiantes

Muestra	88 estudiantes		
Edad	15-16 años		
Género	F: 42		
	M :46		
Importancia concedida a la Educación Física. Calificación 1 a 5 donde 5 es muy importante	5 : 14 estudiantes= 16%		
	4 :15 estudiantes= 17%		
	3 : 36 estudiantes =41%		
	2 :14 estudiantes= 16%		
	1:9 estudiantes =10%		
	El mayor porcentaje de estudiantes le da una calificación media en la importancia a la Educación Física, es preocupante que un <b>71%</b> de la población le dé una calificación de la media hacia abajo.		
Test de IADOV:	Índice 0.227	No definición o contradictorio	
Comentarios:	La satisfacción grupal con la clase de Educación Física es contradictoria		
Lo que más les gusta de Educación Física	Hacer deportes(voleibol, bádminton y basquetbol) 34 = 38.6%		
	Los ejercicios y las actividades 19 = 21.59%		
	Jugar futbol 12= 13.63%		
	Juegos y diversión 5=5.65%		
	Nada 10=11.36%		
	El profesor buena gente 2=2.27%		
	Que nos distraemos de estar escribiendo y relajamos 3=3.40%		
	Otras ( no se ve materia, hacer física porque no solo ejercitar el cerebro es importante) 3=3.40%		
Lo que más les disgusta de la Educación Física	El uniforme, tener que cambiarse 23= 26.13%		
	Que no se toma en serio, que casi nunca tenemos lecciones y muy mal enseñado 17= 19.31%		
	El horario (después de almuerzo), asolearse 9=19.31%		
	Se da poco tiempo para realizar actividad física , es muy teórico por los proyectos 15 =17.04%		
	Baños poco aseados y pequeños 7=7.95%		
	Nada 6=6.81%		
	Calentamiento, yo-yo, correr y abdominales 4=4.54%		
	Otras (solo se preocupan por futbol, el material, nos obligan a hacer deportes que no nos gustan y que incomodan) 7=7.95%		
Gusto por la Educación Física	Opción 1= 100%		
		Porcentaje	
Rasgos que caracterizan al profesor de educación Física.	Justo	49%	
	Comprensivo	57%	
	Autoritario	29%	
	Agradable	83%	
	Democrático	20%	
	Alegre	88%	
Comentarios	<p>La satisfacción grupal es contradictoria. Lo que más les gusta hacer en las lecciones de Educación Física son los deportes como el voleibol, bádminton y basquetbol. Lo que más les disgusta es tener que usar el uniforme porque lo deben cargar todo el día, objetan la forma de enseñanza, pues consideran que es muy mal enseñado y que se ha vuelto una clase muy teórica por el desarrollo de los proyectos, la constante pérdida de lecciones, y que los baños están en extremo sucios y con poca capacidad para la cantidad de estudiantes que deben utilizarlos.</p> <p>En cuanto a los rasgos del profesor percibidos por los alumnos son muy positivos en las características de agradable y alegre, en un nivel medio lo consideran justo y comprensivo, es importante resaltar que solo un 20% considera que el docente es democrático.</p>		
Técnica No 3	Guía de observación		

Calidad de la clase de Educación Física	Niveles				Rangos	Puntuación obtenida
	Integral				5-4,5	
	Tendencia a integral				4,4-3,5	
	Entre integral y tradicional				3,4-2,6	
	Tendencia a tradicional				2,5-1,6	1.94
Tradicional				1,5-1		
Estilos de aprendizaje del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendencia moderada hacia los estilos activo y pragmático y alta hacia los estilos teórico y reflexivo.</li> </ul>					Puntuación obtenida
Estilos de aprendizaje de la población estudiantil	<b>Activo</b>	<b>Reflexivo</b>	<b>Téorico</b>	<b>Prágmático</b>		
	M.B.:6.81	11.36	10.22	12.5		
	B.:21.59	21.59	27.27	19.31		
	M.:44.31	36.36	42.04	46.59		
	A.:14.77	25	13.63	13.63		
M.A.:12.5	5.68	6.81	7.95			
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (76%) en el aspecto de la organización del grupo.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio (57%) en el aspecto en la consideración de la mejora del nivel físico o en la adquisición de destrezas.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (71%) en el aspecto de la preocupación por una participación igualitaria.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (73%) en el aspecto de la propuesta de las actividades</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (69%) en el aspecto de los modelos de ejecución.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio (51%) en el aspecto de la expresión verbal.</li> </ul>					
Comentarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Su índice de 1.94 en la calidad de la lección lo ubica en el nivel con tendencia a tradicional.</li> <li>Las tendencias de su población estudiantil hacia un nivel moderado en los cuatro estilos de aprendizaje. Esto implica ajustar sus estilos de enseñanza y estrategias para facilitar la adquisición de destrezas y conocimiento hacia los cuatro estilos, se destaca un 25% de la población estudiantil con una tendencia alta hacia el estilo reflexivo.</li> <li>Se observan puntuaciones que lo ubican el nivel alto en el aspecto de la organización del grupo; niveles medio-alto en su preocupación por la participación de sus estudiantes, la propuesta de las actividades y la elección de modelos para ejemplificar y nivel medio en la consideración de la mejora del nivel físico o en la adquisición de destrezas y la expresión verbal.</li> </ul>					

(Adaptación de López &amp; González, 2002)

### Calidad de la clase de Educación Física del P4C2

Se observa que la calidad de la clase de este docente se ubica en el nivel de desarrollo con *tendencia a tradicional*; es decir, con un índice de 1,94 sobre un rango de 2,5 y 1,6. Los aspectos positivos observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- El clima de clase se dio en un ambiente de mutuo respeto, lo cual favorece la comunicación entre el docente y sus estudiantes:

“Siento que si hay confianza y respeto hasta cierto punto, pero siento que hay algunos alumnos que tienen demasiada confianza (...) no hay tanto respeto, y no lo ven tanto como el profesor porque”, (P4C2E).

En los aspectos observados en esta clase se evidenciaron dificultades en los siguientes aspectos:

- Los alumnos se ven motivados en pocas ocasiones:
 

“Pienso que hay unos que sienten menos interés, en el caso de la clase de hoy tal vez, porque no estaban haciendo otra actividad que les gustara, porque debían hacer lo de los proyectos, entonces siento que por ahí no tenían mucho interés, y otros porque no les gusta mucho hacer ejercicio, no les gusta sudarse o por ejemplo, había una muchacha que siempre andaba con el período”, (P4C2E)

”
- No hay evidencia de aprendizaje significativo:
 

“Yo creo que no, porque todo depende de lo de los proyectos, entonces por ahí siento que no hay cierta relación (...) los estudiantes no se preocupan por hacer un buen trabajo, y con la pérdida de lecciones no se puede hacer progresivo”, (P4C2E).
- La actividades no permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las tareas, porque si bien, el docente les permite un espacio para que elaboren la rutina de ejercicios, esta la hacen pero con muy poca práctica anterior:
 

“estaba viendo más que todo era un poco de baloncesto, entonces la idea es que ellos aprendan lo mejor posible, no es que tiene que seguir un modelo en sí, pero sí que tengan un buen conocimiento del deporte”, (P4C2E).

- La diversidad de la clase no se toma en cuenta, no hay realimentación o intervención por parte del docente:

“las actividades se planifican para que todos los estudiantes las puedan realizar (...) Son actividades que son fáciles de realizar y todos los estudiantes las pueden hacer”, (P4C2E).
- No hay coevaluación ni autoevaluación:

“No hay tiempo para este tipo de evaluación, uno trata de motivarlos verbalmente, durante la clase para que realicen las actividades, pero como se supone que ellos deben ser los que den la clase y sean creativos”, (P4C2E).
- No se evidencia ningún estilo de enseñanza predominante, porque la organización del grupo es muy desordenada:

“Asignación de tareas, porque eso es lo que hacen los grupos y trabajo en grupos”, (P4C2E).
- El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones:

“Yo pienso que a veces hay situaciones complicadas para trabajar pero se trata de que la clase siempre se dé, que salga lo mejor posible. Pero con los estudiantes, se hace un poco difícil porque depende de la seriedad con la que ellos desarrollan los avances del proyecto”, (P4C2E).
- No hay feedback proporcionados por el docente:

“(…) Yo intervengo cuando veo que algo no está bien”, (P4C2E).
- El docente no toma en cuenta el nivel de posibilidades reales en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución.
- La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil:

“considero que son algo variadas y que atienden a bastantes estímulos motores. Por lo general las clases son diferentes, hay más

actividades que les permiten a los estudiantes tener un mayor estímulo”, (P4C2E).

- Se denota en los objetivos que su valor formativo se da con predominio de lo conductual:

“Porque la propuesta es dividida entre estudiante y profesor, y para que logren desarrollar el proyecto se les debe dar mayor tiempo a ellos y hacen lo que pueden”, (P4C2E).

- No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum:

“(…) no había relación con otras materias”, (P4C2E).

- Las actividades de aprendizaje no abarcan aspectos conceptuales, pues no realiza explicaciones previas, solamente les indica que vayan a jugar; a nivel motriz en toda la lección. Aunque sin ninguna organización o planificación evidente y a nivel actitudinal, mostró mucha afectividad y consideración con los estudiantes a nivel personal, aunque no es un aspecto que se evidencie ser trabajado en clase:

“Porque los estudiantes solo exponen las actividades, que eran pase, dribling y lanzamiento. Antes se trataba de explicar los fundamentos para que el estudiante entendiera más el deporte y se le facilite más a la hora de la práctica, ahora es como más recreativo y en realidad no se logra mucho esta parte. Las actividades si permiten un desarrollo motriz (...) Respecto al objetivo actitudinal, no tanto”, (P4C2E).

Al comparar la forma de trabajo con el Programa de Educación Física anterior en relación con el del 2010, manifiesta:

“(…) yo podía tener más poder de decisión y propuesta (...) tenía más cosas en qué trabajar”, (P4C2F).

- Los medios empleados no satisfacen la necesidad de ejercitación porque son pocos balones en las mejores condiciones:

“Considero que hoy hizo falta actividades para ejercitar más a los alumnos. Se requiere de más material, para hacer variadas las

clases, porque si piden un taller con varias actividades, entonces se les deben dar más material”, (P4C2E).

- El docente manifiesta que sí toma en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz al evaluar, aunque se dificulta la evaluación sumativa por el tipo de metodología y la técnica del taller:

“No. Hay una diferencia a la hora de poner un puntaje, porque hay estudiantes que tienen capacidad porque han practicado más el deporte que los otros, entonces no puedo evaluar a todos por igual. (...) si hay un alumno que se le dificulta y ha mejorado, entonces por ahí yo siento que le puedo asignar un mayor puntaje”, (P4C2E).

- No se evidencia correspondencia entre los objetivos, actividades y evaluación:

“Por lo anotado anteriormente en forma parcial, falta seriedad por parte de los alumnos y se requiere dar más lecciones”, (P4C2E).

### Plantilla 5. Caracterización del P5C2 y de la población estudiantil

Caracterización del docente	
Caso:	P5C2
Edad	59
Nivel educativo	Bachiller
Años de laborar	25 años
Técnica 1	DIP
Evaluación	Nivel superior.
Orientación esencial	Perspectiva de la motivación profesional: mediata.
	Satisfacción se ubica en clara satisfacción.
	Reflexión personalizada: Elaboración personal baja dificultad.
	Regulación de su actuación profesional: Posición activa media-Activa.
	Persistencia en la actuación profesional: Perseverancia media-No volitiva.
Comentarios	Se caracteriza por manifestar una motivación profesional predominante intrínseca, su perspectiva temporal es mediata; es decir, sus objetivos se proyectan a largo plazo. Sus expectativas de desempeño profesional son contradictorias. La satisfacción con la profesión lo ubica en clara satisfacción. El funcionamiento motivacional es medio.
Técnica 2	Cuestionario a estudiantes
Muestra	67 estudiantes
Edad	15-16 años

	M :34		
Importancia concedida a la Educación Física. Calificación 1 a 5 donde 5 es muy importante	5 : 4 estudiantes= 6%		
	4 :13 estudiantes= 19%		
	3 : 35 estudiantes= 52%		
	2 :12 estudiantes= 18%		
	1:3 estudiantes= 4%		
El mayor porcentaje de estudiantes le da una calificación media en la importancia a la Educación física, es preocupante que un <b>71%</b> de la población le dé una calificación de la media hacia abajo.			
Test de IADOV:	Índice 2.78	No definición o contradictorio	
Comentarios:	La satisfacción grupal con la clase de Educación Física es contradictoria		
Lo que más les gusta de Educación Física	Hacer deportes: bádmiton, futbol, voleibol, basquetbol, gimnasia= 35 60.34%		
	Hacer ejercicios, juegos= 11 18.96%		
	Desestrés= 5 5.17%		
Lo que más les disgusta de la Educación Física	Proyectos escritos=17 25.37%		
	Pocas lecciones=8 11.94%		
	Uniformes= 8 11.94%		
	Los baños= 11		
Gusto por la Educación Física	Opción 1= 100%		
		Porcentaje	
Rasgos que caracterizan al profesor de educación Física.	Justo	64%	
	Comprensivo	60%	
	Autoritario	18%	
	Serio	28%	
	Agradable	79%	
	Democrático	27%	
	Alegre	61%	
Comentarios	La satisfacción grupal es contradictoria. Lo que más les gusta hacer en las lecciones de Educación Física son los deportes como el bádmiton, futbol, voleibol, basquetbol, gimnasia. Lo que más les disgusta es tener que elaborar proyectos, usar el uniforme porque lo deben cargar todo el día, la constante pérdida de lecciones, y que los baños están en extremo sucios y con poca capacidad para la cantidad de estudiantes que deben utilizarlos.		
	En cuanto a los rasgos del profesor percibidos por los alumnos son muy positivos en las características de justo, comprensivo, agradable y alegre, y consideran que no es autoritario y serio. Es importante resaltar que solo un 27% considera que el docente es democrático.		
Técnica No 3	Guía de observación		
Calidad de la clase de Educación Física	Niveles Integral	Rangos 5-4,5	Puntuación obtenida
	Tendencia a integral	4,4-3,5	3.88
	Entre integral y tradicional	3,4-2,6	
	Tendencia a tradicional	2,5-1,6	
	Tradicional	1,5-1	
Estilos de aprendizaje del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendencia moderada hacia el estilo reflexivo; baja hacia el estilo activo y muy baja hacia los estilos teórico y pragmático.</li> </ul>		



Estilos de aprendizaje de la población estudiantil	Activo	Reflexivo	Téorico	Prágmático
	M.B.:13.43	5.97	4.47	8.95
	B.:23.88	23.88	29.85	16.41
	M.:43.28	28.35	37.31	44.77
	A.:5.97	28.35	17.91	19.4
	M.A.:13.43	13.43	10.44	10.44
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (78%) en el aspecto de la organización del grupo.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio (57%) en el aspecto relacionado con la consideración de la mejora del nivel físico o adquisición de destrezas.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (79%) en el aspecto de la preocupación por la participación equitativa de hombres y mujeres.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio-alto (69%) en el aspecto de la propuesta de las actividades en relación con el género.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel alto (76%) en el aspecto de los modelos para ejemplificar alguna destreza.</li> <li>La población estudiantil se ubica en un nivel medio (55%) en el aspecto de la expresión verbal.</li> </ul>			
Comentarios:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se observa que la calidad de la lección se dirige hacia una tendencia integral.</li> <li>Se establece una tendencia moderada de la población en las puntuaciones mayores de acuerdo con el baremo establecido, para los cuatro estilos de aprendizaje, de la población estudiantil.</li> <li>Se observan calificaciones altas en los aspectos relacionados la organización del grupo, la preocupación porque su población estudiantil participe por igual, y a la hora de escoger ejemplos como modelos de ejecución; un nivel medio en la consideración de la mejora física o adquisición de destrezas y en su expresión verbal hacia sus estudiantes.</li> </ul>			

(Adaptación de López & González, 2002)

### Calidad de la clase de Educación Física del P5C2

Se observa que la calidad de la clase de este docente se ubica en el nivel de desarrollo con *tendencia a integral*; es decir, con un índice de 3,88 sobre un rango de 4,4 y 3,5. Los aspectos positivos observados en esta clase se relacionaron con los siguientes aspectos:

- Las actividades permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las actividades, en algunos momentos porque si bien, el docente les permite un espacio para que jueguen, estas las hacen pero con muy poca práctica anterior:

“Ellos son los que hacen su clase por decirlo así, nosotros lo revisamos, ellos son los que hacen la clase y presentan, pero lo que presentan es lo que hacen tal vez, se reunieron ayer y lo presentan

mañana, o sea, es rápido, ellos no piensan en que eso hay que sentarse en grupo”, (P5C2E).

- La diversidad de la clase se toma a veces en cuenta, cuando el docente interviene para ayudar o corregir, pero en realidad, su propuesta inicial fue la misma para todos:

“No, con este nuevo sistema como ellos son los que preparan, ellos no se miden, o sea, unos les tiene que decir bueno recuerden, que si ustedes escogieron, digamos unas progresiones para futbol, que van a traer unas progresiones y que después van a realizar un colectivo, ustedes tienen que saber que hay mujeres (...) deben tener un poco más de cuidado y ellos no se miden en eso (...) porque las mujeres muchas veces se hacen a un lado”, (P5C2E).

- El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones:

“Bueno yo creo que los muchachos acatan las instrucciones, digamos (...) veámoslo, nos ayudamos en esto nuevo, nos ayudamos, yo no he recibido ninguna instrucción de bádminton nada más lo que he leído, entonces los que ya juegan y están en equipo de bádminton nos ayudamos, es igual que voleibol, que me ayudan tanates los de voleibol porque con las nuevas reglas (...) los que participan en voleibol de playa en todo eso, verdad (...) ahí si yo nada más leo y yo les pregunto o sea ellos me ayudan”, (P5C2E).

- Los feedback proporcionados por el docente son siempre aprobadores.
- El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación.
- Los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación porque tienen material suficiente para su grupo:

“Nosotros le decimos al grupo, esto es lo que tenemos, con esto podemos trabajar, hay que adaptarse a esto porque es lo que hay y si alguien puede traer, si hay juegos con cuerdas, y si lo pueden traer

ellos lo traen, como con los quintos, que trajeron cuerdas, aros, y ellos hicieron unos trabajos muy bonitos”, (P5C2E).

- La variedad de estímulos motores es limitada, porque no se toma en cuenta los conocimientos previos, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil:

“Es como global, es de todo, cuando yo les digo el trabajo que ellos deben de tener, como por ejemplo, cuando vimos Kickball, yo les digo, el trabajo tiene que tener algo de correr, lanzar, apañar, desplazamiento”, (P5C2E).

- Se denota en los objetivos que su valor se da entre formativo y conductual, la confusión de los roles que deben asumir tanto el docente como el estudiante, puede incidir en el que el docente considere que es formativo porque sus estudiantes asumen el trabajo de la clase que le corresponde al docente:

“porque ellos son los que se dirigen, ellos son los que aprenden a jugar con ellos mismos, aprender a relacionarse con ellos mismos, a poner sus tareas, a hacer el grupo, a decir que jugadas deben hacer, el trabajo en grupo y a relacionarse con el otro equipo”, (P5C2E).

Los aspectos con evaluaciones negativas se relacionan con los siguientes aspectos:

- Los alumnos se ven motivaciones en pocas ocasiones:

“casi nunca, con este nuevo sistema los muchachos están totalmente desinteresados y uno lo ve por que digamos uno le da oportunidad al muchacho de que haga su proyecto de que presente todo y al final ellos lo que esperan es el ratito del colectivo, el ratito para jugar el baloncesto o algo así verdad, por lo menos fundamentos de algún deporte y ellos lo que presentan es como para salir del paso,”

Los aspectos con evaluaciones negativas (2-1) se relacionaron con los siguientes aspectos:

- No hay evidencia de aprendizaje significativo, no se evidencia planificación:  
“(…) a veces (…) porque el muchacho digamos con los adelantos que ellos presentan (…) y tratan de que se les califique y todo el proyecto para tener opción al deporte colectivo”, (P5C2E).
- No hay coevaluación ni autoevaluación:  
“de llegar a autoevaluarse no, porque aquí también hemos tenido un gran problema, como es un colegio donde se dan muchos deportes, hay grupos donde nada más los vemos dos semanas en un trimestre o los vemos tal vez una, y se quiebra ahí digamos el enlace que hay entre el profesor, porque tal vez un día no hubo (…) ya viene el otro día y es feriado y viene el otro día y viene una actividad aquí y total cuando venimos el chico está totalmente desfasado de lo que había llevado antes, entonces esto no se puede”, (P5C2E).
- El estilo de enseñanza que más se acerca a lo observado es la asignación de tareas:  
“Yo los dejo que ellos trabajen, verdad, yo los dejo que ellos trabajen y donde ellos están trabajando, yo llego y yo les digo vea, no sería mejor que se haga así, tal vez este otro método no sería mejor, o sea yo les voy diciendo”, (P5C2E).
- No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum:  
“El año pasado sí, este año no lo hicimos. El año pasado, los que llevaban acrossport, era rítmico (…) y los otros muchachos y muchachas (…) querían baile con música, y les dije que si, era coordinación, yo les tomo lo de música, tráiganmelo y lo vemos, entonces a ellos se les tomaba la coordinación, las formas que hacían ellos de bailar, pero eso el año pasado. Este año casi no hemos tenido tiempo”, (P5C2E).
- La actividades de aprendizaje abarcan pocos aspectos conceptuales, pues no realiza explicaciones previas, solamente indica parcialmente cómo hacer

la ejecución de algunas destrezas. A nivel motriz en toda la lección y a nivel actitudinal, mostró mucha afectividad en el trato y comunicación con sus estudiantes:

“Si todo eso se hace, lo que pasa es que cuando, por ejemplo, hay un desorden, porque algún grupo está trabajando en algo y en otro uno ve que ya hay roces y entonces ahí en cuando yo uno al grupo y cambio, porque no me está dando resultados lo que ellos traen (...) después vemos lo que hace otro y lo unimos, porque es muy difícil estar viendo lo que lo que está haciendo un grupo y ver lo que hace el otro, pero cuando hay (...) no lo han planeado bien, no lo han hecho ni una sola vez fuera de la clase y aquí es la práctica”, (P5C2E).

En relación con la nueva propuesta de trabajo, expresa:

“(...) al inicio no sabía ni lo que tenía que hacer (...) y todavía no sé si lo que estoy haciendo es lo correcto no. Y eso me crea mucha inestabilidad”, (P5C2F).

- El docente no toma en cuenta el nivel de posibilidades reales. Algunas veces en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución, se presenta una gran confusión entre su rol docente y el rol del estudiante, como se puede evidenciar en lo expresado por el docente:

“ (...) no les interesa, si el trabajo es bueno o si salió bien, o sea que van a la computadora, y es copia y corta, y le digo, ya ustedes entienden todo este proceso que está acá, porque si entienden bien pueden jugar; no profesor, entonces yo no les explico que así tiene que ser, yo les digo lean, y que vengamos acá, bueno, vean las reglas del beisbol, son casi todas parecidas, verdad, porque sabiendo ya las reglas del beisbol, ya venimos aquí a jugar kickball, entonces ahí es donde uno se frena, donde uno se da cuenta que lo que se traen en el extraclase es presentarlo, pero no lo entienden, tenemos que verlo acá, entonces tenemos que ver el extraclase,

bueno aquí dice esto y aquí dice lo otro y ustedes no lo están ejecutando, hay que frenar, hay profesor, que pereza otra vez leer esto”, (P5C2E).

- El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación (1).
- No se nota correspondencia entre los objetivos, actividades ni en la evaluación (3).

#### ***4.4.2. Construcciones y percepciones de la población estudiantil en relación con la satisfacción por las lecciones de Educación Física en cada modalidad educativa***

En la fase cuantitativa se lograron determinar los índices de satisfacción grupal en los diferentes niveles de agrupación de la población estudiantil, y se encontró que para *la categoría de análisis satisfacción por las lecciones de Educación Física*, los índices de satisfacción, en la mayoría de estos diferentes niveles, de agrupación se ubican entre - 0,49 y + 0,49 lo cual evidencia un índice de satisfacción grupal *no definido o contradictorio* (Ver Tabla 52). El único nivel de agrupación que difiere en su índice de satisfacción es el de la población estudiantil femenina para ambos colegios, quienes obtienen un índice mucho más bajo, que las ubica en una escala de *evidente insatisfacción*. Así mismo, para la población femenina del C2 el índice de satisfacción obtenido, las ubica en una escala de *insatisfacción*. Con estas consideraciones se procede a exponer las características distintivas de estas agrupaciones mayoritarias:

Estos resultados se analizan a continuación, en el marco de los datos obtenidos en la fase cuantitativa por la población estudiantil, con sus respuestas en el cuestionario *Satisfacción por las lecciones de Educación Física* y se triangulan con los datos aportados en los grupos focales de esta población en ambas instituciones y para cada *subcategoría*. En la pregunta # 1 del cuestionario se les solicita que establezcan la importancia que le conceden a la Educación

Física, y los resultados muestran que de los 280 estudiantes, un 60% (170 sujetos) le da una calificación del nivel medio hacia abajo (3 a 1) y un 40% (110 sujetos) con las puntuaciones más altas (4 y 5); no obstante, en la pregunta # 7 el 100% responde que la Educación Física “les gusta mucho”. Por su parte, de los 125 estudiantes, el 51% (69 estudiantes) del C1 – Colegio Técnico Profesional, le da una calificación muy positiva (4-5) y un 31% (39 sujetos) una calificación de nivel medio. De los 155 estudiantes del C2 colegio con modalidad académica el 46% (71 sujetos) le da una calificación media y un 30% (56 estudiantes) una calificación muy positiva (4 - 5).

Al comparar los porcentajes de respuesta por género del estudiante, se obtiene que las mujeres le conceden menor importancia a la Educación Física que los varones, en un porcentaje aproximado al 50%; es decir, en el caso de los 148 varones un 43% (79 estudiantes y en el caso de las 132 mujeres) un 24% (37 estudiantes) le conceden las calificaciones más altas (4-5).

El análisis del dato cualitativo permite profundizar con mayor detalle en los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativo (ver Anexo XIV), se procede a presentar las subcategorías establecidas apoyadas por las respuestas y manifestaciones de la población estudiantil participante en los grupos focales:

I. Subcategoría 1: **Factores relativos a la clase de Educación Física**

a) *Falta de progresiones*: la población estudiantil de ambas instituciones y de ambos géneros manifiesta que sus docentes no cumplen con el principio de aprendizaje mediante progresiones de enseñanza, lo cual se hace evidente en las expresiones siguientes (lo anotado entre paréntesis debe leerse, por ejemplo: E21C1= estudiante 2, masculino del colegio 1; E42C1 = estudiante 4, femenina del colegio 1):

“Y ni siquiera le enseñan a uno”, (E21C1).

“Le dicen a uno que hay baile y él no nos ha enseñado. No nos ha dado ningún tipo de clase”, (E21C1).

“Ni tampoco nos escucha”, (E21C1).

“Lo peor de todo es que lo llevan solamente una vez y uno que va a aprender una sola vez. Uno no va a aprender nada”, (E21C1).

“En este año no hemos hecho nada de Física”, (E11C1).

“A mí me gusta bailar, el problema es que no me enseñan”, (E11C1).

“Ellos pretendían que nosotros nada más viendo aprendiéramos de una sola vez”, (E42C1).

“El primer día que fuimos que nos pusieron el video, nada más pusieron eso y esos eran pasos avanzadísimos, los que hacían ellos de boxeo y nosotros no podíamos hacer nada”,

(E82C1). “Pero también ellos llevan un ritmo muy rápido, nosotros era el primer día”,

(E42C1).

“Sí y también pretenden que lo haga uno todo rápido. Lo quieren así desde el primer intento y tampoco se puede así”, (E42C1).

“No”, (EEC2:).

“(…) se supone que tiene que partir de lo que uno sabe y en el reporte escrito, ya lleva todo hecho (…) entonces todo es una perdedera de tiempo”, (E191C2).

“Porque tal vez usted ha llegado a una clase y ve una cosa y llegó a la otra y vio otra y a la otra, otra”, (E32C2).

“No va como en secuencia”, (E21C2).

*b) Disgusto por las actividades que se proponen:*

“Mejor nos dieran fútbol o básquet”, (E61C1).

“Sí Se supone que uno va a Física a ver como se juega básquet, o fútbol, o voleibol”, (E11C1).

“Algún deporte sí, pero va uno ahí a sentarse al gimnasio y a ver bailando”, (E11C1).

“Lo peor es que uno pide los materiales que uno paga y no los prestan tampoco”, (E21C1).



“íbamos nada más una lección, cuando el profe no sabía qué hacer. Cuando el profe no sabía qué hacer nos mandaba ahí (...) Desearía uno estar libre mejor”, (E11C1).

“Es nada más leer o hablar”, (E21C1).

“Desde el primer trimestre estamos viendo lo mismo de la cuerda”, (E131C1).

“Da pereza”, (E131C1).

“Es una pérdida de tiempo con esos videos de estar remedando a esa gente”, (E151C1).

“Era mejor cuando se practicaban deportes”, (E42C1).

“Los profesores no hacen nada, nosotros hacemos todo, hacemos el proyecto”, (E122C2).

“Otro profesor le dice cámbiese y vaya con ellos y juegue algo o tome una bola”, (E52C2).

“A nadie le gusta el baile” (E11C1).

“A mí lo del baile me encanta pero, yo siento que no porque le guste a unos, le guste a los otros. Los que no saben bailar, qué van a hacer”, (E82C1).

“Lo que siento es que con esto del baile, nosotros lo que hacemos es pararnos ahí y verlos a ellos y ellos llevan el programa pero, no nos están enseñando absolutamente nada”, (E112C1).

“Si solo estar brincando la cuerda y estar viendo unos videos de baile de boxeo y yo no sé qué cosas. Y lo ponen a hacer cosas ahí. Lo ponen a hacer esa ridiculeces a uno y nada que ver”, (E11C1).

“Es que yo entiendo que a los hombres no les gusta tanto bailar. A mí me encanta bailar, para mí sí es, a mí sí me ha gustado mucho el objetivo”, (E82C1).

*c) Nuevo programa de estudio:*

“A la mayoría no le gusta ese programa”, (E131C1).

“Antes era un poquito más entretenido pero ahora es aburrido nada más”, (E91C1).

“Muy malo, porque no se va a hacer nada de Física, se va a perder el tiempo nada más. No se está viendo, aprendiendo nada de Física. Uno va y nada más hablen y hablen y uno no aprende nada y a bailar”, (E11C1).

EEC2: nunca hay nada, nunca hacemos nada.

“Ahora en Física, lo normal es que ustedes tomen bola, básquet y jueguen. No hay importancia, más bien dividen el gimnasio en dos y un grupo acá y un grupo allá y ahí jueguen como quieran”, (E171C2).

“Es hagan lo que quieran y si no quieren hacer nada no importa”, (E101C2).

“El pasado”, (EEC2).

“Este”, (EEC2).

“El pasado, (E92C2).

“Este. Es mejor jugar lo que a uno le gusta y no lo que lo ponga a hacer. Uno puede escoger ahí, lo que nosotros escogemos para jugar y que no tengan que jugar lo que ahí decía que a uno no le gusta, (E181C2).

“Más fácil un examen práctico”, (E201C2).

“Sí, sí un examen como antes”, (EEC2:).

“Es una pérdida de tiempo”, (E11C2).

“Nunca tenemos”, (E21C2).

“Igual si se va, nunca se hace nada”, (E32C2).

d) *El Proyecto*: con el nuevo programa se le pide al estudiante que desarrolle un proyecto por período; es decir, deben desarrollar tres proyectos durante el año con un valor de un 45% de la nota final, al respecto expresan:

“Eso del proyecto a mi no me parece. No aprendemos nada”, (E131C1).

“Nada más ayuda a faltar a clases eso y a poner ausencias”, (E11C1).

“A mi todo lo que son proyectos para Física, no me parecen. Yo siento que el tiempo que pierde uno haciendo un proyecto, que tal vez, sinceramente nosotros no planeamos un proyecto nunca (...) A muchos les gusta el fútbol o otros deportes y con esas cuerdas, nada que ver”, (E82C1).

“Sí en lugar de eso, deberían explicarnos algo”, (E42C1).

“Es más, el profesor mejor en lugar de estar haciendo proyectos, yo siento que nos estuvieran explicando algo, como ellos que quieren bailar y no saben (...)”, (E82C1).

“Lo que yo sí creo del proyecto es, él no puede decirnos a nosotros que hagamos algo bien si no nos enseña cómo es y no nos pide lo suficiente además”, (E112C1).

“Nada más dice el proyecto puede ser esto, esto y estos y no dice nada.”, (E142C1).

“Hicieron un cambio y hay un proyecto nuevo, está el proyecto de bailar, y a nosotros no nos interesa bailar, prácticamente la Educación Física es hacer ejercicio (...)”, (E51C2).

“A la hora de entregar el proyecto, que tenemos que entregar un proyecto para cada uno y nada que ver, porque nos viene diciendo tres semanas antes y tenemos que llevar un proyecto y nosotros no lo llevamos, nos bajan un montón de puntos”, (E81C2).

“Más que todo nos ponen a hacer cosas escritas y no nos dejan hacer un deporte ni nada”, (E92C2).

“Y él que se metió a hacer un deporte no puede hacer otro, y para qué. Porque si un deporte se van a meter dos y ya uno se sale o no viene al otro día, ya es la semana y va a jugar uno solo ahí (...) Si, que son varios proyectos. Unos juegan básquet y otros bolas”, (E81C2).

“Ahí no enseñan nada”, (E91C2).

“Nosotros vamos y nos dicen el proyecto es para tal semana y ya. No se hace nada, no hacemos nada nunca”, (E101C2).

“Para que ponen un proyecto, si también tenemos que hacer trabajos aparte, de otras materias básicas”, (E131C2).

“Pero nos dicen que nos van a enseñar y más bien somos nosotros los que tenemos que buscar la información”; (E81C2).

“Lo hacemos en la clase y planificamos afuera pero llegamos a hacer todo a la clase (...) Sí porque escribimos mucho. Es que todo va relacionado con el proyecto (...): Es que tal vez lo que lo ponen a escoger del tema no es del agrado de nosotros. Tal vez es algo que usted no ha hecho o nunca ha visto”, (E21C2).

“Es que casi no hay clases. Las veces que hay clases, proyecto”, (E42C2).

“(...) porque yo que vengo, nos han puesto a llenar las hojas como cinco veces”, (E71C2).

*e) Posibilidades de participar en la toma de decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje:*

“Pero uno a veces se echa sus habladas, y tampoco toma en parte lo que uno dice, él no toma en cuenta las opiniones, él hace lo que él dice y punto”, (E21C1).

“Pero es que se supone que eso es programa”, (E11C1).

“Es que el profesor tiene el programa y él hace lo que dice el programa”, (E82C1).

“En el proyecto que estamos haciendo, nosotros le dimos al profesor una idea y él dijo no, porque él quiere hacerlo tal vez como dice el proyecto y no nos da la oportunidad de hacerlo bien y hacerlo como nosotros queremos. Entonces de nada vale”, (E112C1).

“Pero él se basa en el programa, pero el programa nada que ver, porque nos dice que brincar cuerda y para brincar cuerda uno se va para la casa y lo hace. Uno sabe brincar cuerda. Y que lo enseñen a uno a eso nada que ver”, (E11C1).

“De forma de que aprenda uno mejor”, (E11C1).

“Sí. Entonces yo creo que es mejor hacerlo un poco de las dos y no solo como él quiere”, (E112C1).

*f) Toma en cuenta de la diversidad del estudiante dentro de la clase:*

“Pero es que ni siquiera se toma el tiempo para saber quienes saben bailar y quiénes no, (E91C1).

“Pero como la mayoría lo hacen bien, hay que hacerlo hasta cierto punto bien”, (E112C1).

“Si uno tiene discapacidad lo tratan como especial en lugar de tratarlo como igual”, (E162C2).

“Yo tengo una parálisis en el brazo y en lugar de decir usted puede jugar voleibol o usted puede jugar basquetbol”; (E162C2).

“Yo tal vez sí puedo jugar todo eso, pero no porque le dicen vaya, haga eso y ya”; (E162C2).

“Si usted está enfermo, no le dicen siéntese y vea, si no que le dicen vea y siga todo lo que yo hago”; (E52C2).

“Sí, en realidad es una clase igual, (E42C2).

“Tenga más capacidad o menos capacidad, lo que lleva es para todos y todos hacen lo mismo”; (E21C1).

“Quiera o no quiera”, (E62C2).

*g) Estilos de enseñanza:* En relación con este tema, a la población estudiantil participante se le explicó en qué consistían cada uno de los estilos, para darles un punto de referencia en sus respuestas:

“Mando directo”; (E12C1).

“Nosotros con el profesor casi siempre trabajamos en grupos”; (E81C1).

“El profesor cuando vamos a ver las clases, dice que es lo que vamos a hacer durante las dos lecciones, en cambio el otro profesor trabaja en grupos. Los dos trabajan diferente”; (E91C1).

“Él siempre toma las cosas primero y la explica y después ya a nosotros ya nos pone a hacer las cosas”; (E82C1).

“Es que él lo que espera es que nosotros lo hagamos bien de una vez”; (E112C1).

“El de nosotros es, hagan lo que quieran y ya”, (E141C2.).

h) Realimentación o feedbacks oportunos:

“Pero los que no lo hacemos bien del todo, él nos va corrigiendo. Nos ayuda a todas”; (E112C1).

“Sí él siempre nos ayuda a corregir. Él siempre nos dice si estamos haciendo algo mal, nos dice cómo hacerlo bien, para corregirlo. Siempre. Al menos a mí sí”; (E82C1).

“No”; (EEC2).

“Depende del profesor. Casi todo depende del profesor”; (E32C2).

“Sí Por ejemplo, nosotros estábamos jugando balonmano y él nos explica cómo se jugaba, que era lo que había que hacer, nos corregía”; (E21C2).

i) Heteroevaluación: Se les explicaron los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, sumativa, autoevaluación y coevaluación) como punto de referencia para sus respuestas:

“Nosotros no estamos siendo evaluados”, (E11C1.).

“No”; (EEC1).

“No “, (EEC2).

“No nos han hecho examen”; (E101C2).

“Nosotros solo hemos hecho uno. El de nosotros fue hacer las pirámides nada más, de ahí ni hicimos nada más”; (E92C2).

“Uno escoge pero los temas que el profesor quiere, no lo que uno quiera. El profesor tiene tres temas y uno escoge uno de los tres, le guste o no”, (E21C2).

“No tampoco”, (EEC2).

II. Subcategoría 2: **Factores externos a la clase de Educación Física**

a) Pérdida de lecciones:

“Es que nunca hay clases”, (EE).

“Sí. Y nosotros no hemos visto nada. No hemos avanzado nada. Cuando no hay clases y cuando vamos no se hace nada”, (E11C1).

“Es que el profesor de ellos casi nunca está. Casi nunca viene y cuando llega, llega tardísimo”, (E82C1).

“Bueno yo no sé el B con ese otro profe, pero el A hasta ahora no hemos visto ningún tema, que yo recuerde no hemos visto ningún tema”, (E11C1).

“(…) En el gimnasio a veces uno no puede estar porque lo sacan y algunos tienen algunas preferencias”, (E161C1).

“Que nunca tenemos. Yo nunca tengo Física y no enseñan nada”, (E62C2).

“Nada más hemos tenido educación física, tres veces al año”, (E101C2).

“Es irritante tener que ir medio grupo a clases y el otro no”, (E42C2).

*b) Horario*

“A mí sí me gusta hacer deporte pero es eso que uno va y no hace nada o a veces uno va y le ponen Educación Física, por ejemplo a nosotros, en las dos primeras y luego ir a matemáticas. Pensar lo que es salir todo sudado y todo cansado e ir a una clase de matemáticas”, (E52C2).

“Y además yo pienso que es muy poco tiempo, bueno a nosotros porque nos toca 15 minutos si nos da tiempo pero a otros grupos que les toca de siete y salen a las 8 y 20 y entran a las 8 y 25 para bañarse, porque entran a clases y todo el día andar sudado, no me parece. Y además uno no se puede bañar ahí, porque después le da una enfermedad o algo”, (E11C1).

“Horrible sí. Nos queda antes del almuerzo”, (E81C1).

“Y uno llega todo sudado, si se mete a bañar ya no le da tiempo. Si uno se queda aquí a almorzar no se puede bañar ni nada”; (E92C1).

“Mejor nos sudemos, que uno se sude y se va para la casa. Antes del almuerzo uno tiene que sudarse todo e ir a almorzar a la casa, entonces tampoco le da tiempo de bañarse”; (E101C1).

“Deberían como poner esas clases al final que usted sale tranquilo”; (E52C2).

c) *Infraestructura:*

“Los baños no tienen ni cortinas, hay tubos y todo pero no tienen ni cortinas para nosotros poder bañarnos”, (E82C1).

“Siempre pasan mojados”; (E131C1).

“Y está muy descubierto por arriba”, (E42C1).

“Y no los limpian. Uno entra a un baño de esos y huele horrible. No los limpian. Esos baños nunca los han limpiado”; (E11C1).

“Están descuidados”; (E21C1.).

“Usted mete el pie dentro de esa agua y le salen como cinco dedos más”; (E21C1).

“Está horrible”; (E171C1).

“Es un asco”, (EE).

“Es un asco, es un asco, no hay ni agua”; (E171C2).

“No hay agua. Cuando uno termina de hacer ejercicio, no hay como lavarse ni nada”; (E191C2).

“Debería de poner tubos a los baños bueno ahí hay tubos pero no hay agua”; (E171C2).

“Los vestidores están horribles. Totalmente en mal estado”; (E62C2).

“Duchas para mí aquí no hay, porque las duchas no sirven”; (E32C2).

“No hay ni agua”; (E21C2).

“Pero eso es parte no de la institución, ya eso va en cada uno, porque ahí hicieron baños nuevos y usted va y están todos rayados, ahorita no sirven. Ya eso es parte de los estudiantes”; (E52C2).

“Es que el problema está en que la persona no tiene en sí la imagen de lo que es una ducha. Por ejemplo, en el vestidor de los hombres yo me imagino ven un orinal porque uno entra y está todo así orinado entonces no



tienen la imagen de para qué es una ducha, para qué es la ducha”; (E71C2.).

d) *Uniforme escolar:*

“Es que los hacen obligatorio traerse el uniforme para ni siquiera usarlo porque lo que hacen es llegar, ponérselo y ahí quedarse”; (E112C1).

“No deberían bajarle por ir o no ir con el uniforme si es como uno se sienta cómodo. Eso es problema suyo si usted no va con el uniforme y pasa sudado todo el día, esa es mi opinión”; (E112C1).

“O no tanto el uniforme específico de física, sino ir con la ropa con la que usted se siente más cómoda. Las pantalonetas que nos dan a las mujeres nos quedan grandes y no son flexibles como para hacer ejercicio y las blusas también”; (E82C1).

“A mí no me gusta venir con lycra, no gusta correr con una lycra, yo no soy de esas. Hay que sí. Y la blusa es un cuello todo apretado, usted corre y siente como que lo toman del cuello”; (E52C2.).

“Nosotros le dijimos a un profesor que si nos dejaba venir en licras o pantalones y no. Si usted no trae el uniforme le bajan puntos. Y eso no lo veo justo”; (E52C2).

“Es que es absurdo, yo no veo porque usar uniforme. Cada uno debería tener la libertad de traer su ropa deportiva”; (E72C2).

“Sí y si anda medias del colegio le bajan”; (E21C2).

“Por una vez que usted no lleve el uniforme le bajan dos puntos. El uniforme es horrible, lo llevo porque hay que llevarlo porque es todo incómodo. Las pantalonetas son todas grandes”, (E82C1).

#### ***4.4.3. Discusión integrada de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa y la fase cualitativa***

Al confrontar los resultados obtenidos con el postulado de Moreno (2004) en relación con la perspectiva didáctica de la estimulación motivacional, en tanto cada estudiante es partícipe en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física y que parte de un determinado nivel de desarrollo motivacional, que se va configurando en el transcurso del desarrollo de su personalidad, la cual, a su vez, va ser determinada y condicionada por sus experiencias ; en este caso, por su participación o no en actividades físicas a lo largo su vida, con los beneficios que ello implica.

Respecto a lo anterior, es importante resaltar los resultados del estudio de Gamero et al. (2007), quienes logran establecer la importancia del deporte y la actividad física como herramienta educativa que le permite a los jóvenes afrontar con éxito algunos problemas como la ausencia de convivencia intercultural, el consumo de drogas e incluso como coadyuvante positivo para afrontar los elevados niveles de fracaso escolar de algunos estudiantes.

Lo anterior, es coincidente con los esfuerzos por parte del Ministerio de Educación Física, al proponer un nuevo programa para la materia de Educación Física, ante la problemática de la elevada deserción o abandono de las aulas de la población estudiantil costarricense. Razón por la cual, ha propuesto medidas de actuación centradas en materia educativa, dirigidas a promocionar la salud, dentro de las instituciones educativas, situación que coincide con Martínez et al. (2009), para quienes la institución educativa es señalada como un elemento fundamental en la promoción de la actividad físico-deportiva, pues se posiciona en la mayoría de los países como la primera institución social responsable de buscar una mayor movilización en estos grupos de edad. Ante este panorama, Pérez y Delgado (2007) indican la necesidad de que el cuerpo docente y responsables de la gestión

de los centros educativos establezcan las estrategias necesarias para su consecución.

Sin embargo, los resultados de la presente investigación muestran una realidad en las aulas, que si bien, no puede generalizarse más allá del contexto en el cual fue desarrollada, permite estudiar y dilucidar una problemática en cuanto al proceso que se desarrolla, y valorar si la estrategia de implementación de este programa ha sido la más efectiva y eficiente.

La propuesta del MEP se enmarca en un enfoque constructivista socio-histórico, en el cual el estudiante es el centro de atención, por lo que se debe partir de lo expuesto por Moreno (2004). En cuanto a que el docente debe considerar que su población estudiantil presenta diferentes niveles de integración y efectividad de su motivación (siendo el nivel de satisfacción uno de los aspectos fundamentales) para llevar a cabo las tareas y acciones programadas y sobre todo, con determinadas potencialidades de desarrollo motivacional.

En este trabajo, se ha determinado el índice de satisfacción de la población estudiantil para cada docente y se han encontrado índices *No definidos o contradictorios* o de insatisfacción (en el caso de la población femenina del C2). Estos delatan el sentir de la población estudiantil ante un proceso académico que carece de una serie de aspectos analizados en el marco de un enfoque físico integral (López et al. , 2002) y la propuesta de Moreno (2004), las cuales se relacionan según Barceló (2005, citado por Guío et al. 2010) y Rosales (2002) por cuanto la población estudiantil manifiesta mayor motivación cuando la clase tiene una clara tendencia hacia un enfoque integral físico educativo, y los niveles de satisfacción más bajos ante una enseñanza tradicional. De manera tal, que se analiza cada uno de los aspectos propuestos por Moreno (2004) en relación con los resultados obtenidos:

1. Motivación de la población estudiantil: La necesidad de caracterizar el nivel de desarrollo y eficiencia motivacional sobre la base de su funcionamiento real, teniendo en cuenta que la motivación es una realidad psicológica, funciona desde la personalidad del estudiante, se desarrolla y

autodesarrolla, no hay que introducirla. El presente estudio se constituye en una herramienta importante para el logro de este elemento.

2. El grupo de estudiantes: el docente debe tomar en cuenta que el grupo como tal, ejerce una acción mediada, indirecta sobre cada uno de los miembros del grupo, en sus interacciones, metas y expectativas comunes, para lo cual, se deben favorecer: ambientes de clase interesantes, retadores, en los cuales el esfuerzo y la participación prevalezcan a nivel individual y colectivo; facilitar la dinámica grupal a través de roles y vínculos entre los miembros; coherencia en la presentación de las fuentes motivacionales a nivel curricular; estructuración de las actividades y trabajos, tomando en cuenta los objetivos, intereses, expectativas, capacidades y limitaciones del estudiante. Lo anterior, no se hace evidente ni en las observaciones realizadas, ni mediante los grupos focales.
3. El cuerpo docente: no organizan los elementos orientadores del currículo bajo el enfoque histórico-social, en el cual lo cognitivo y afectivo van de la mano y potencia el ejercicio de las funciones reguladoras y autoregulatoras de la motivación en sus estudiantes. Lo anterior impide el logro del desarrollo de: el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Deben procurar que sus estudiantes le encuentren sentido a la actividad que realizan, al lado de las necesidades sociales y pedagógicas, con esto, se podrían facilitar los esfuerzos por parte del MEP en cuanto a la disminución de la deserción y el abandono, en tanto, el estudiante logre encontrar regular y autoregular su propia motivación.

Lo anterior lo fundamenta Vigotsky, quien pondera la actividad del sujeto, pues no solo responde a los estímulos, sino que mediante su propia actividad los transforma, con los instrumentos mediadores, que le provee la cultura como herramientas necesarias para modificar su entorno. Tal y como lo expresan Sanz y Rodríguez (2000) al referirse al proceso de aprendizaje bajo el enfoque histórico- social, en el cual se produce y

reproduce el conocimiento sin separarse del desarrollo, esto se constituye en una unidad dialéctica.

4. El problema de enseñanza-aprendizaje: y su relación con la Zona de desarrollo próximo que condiciona su diseño y ejecución. Este aspecto reviste gran importancia, pues al analizar integralmente los aportes de la población estudiantil y del cuerpo docente, se evidencia una clara confusión acerca de los roles de cada uno. El docente considera que bajo este enfoque se debe dejar que el alumno prácticamente desarrolle la lección, y el estudiante reacciona manifestando su disconformidad, pues considera que no está aprendiendo.

Se nota que el docente no asume su rol como profesional, al respecto Rodríguez (2002) es muy directo y aclara este punto, al indicar que la relación docente-discente es horizontal, donde el rol del estudiante es sujeto-objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso del docente, se pueden determinar su rol como experto que guía, mediatiza y promueve constantes “zonas de desarrollo próximo” (distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad del estudiante de resolver independientemente un problema, y su nivel potencial, determinado a través de la resolución de un problema, pero bajo la guía de otra persona).

5. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje: no suscitan el desarrollo integral del ser humano, ni le están proveyendo del instrumental necesario para interactuar con su medio social y transformarlo. En este caso, no se constituyen en indicadores de funcionamiento y desarrollo motivacional adecuados, pues no se evidencia que sean comprensibles, de gran significatividad (cognitiva, experiencial y vivencial), y en cuanto a la accesibilidad de logro en un plazo adecuado: específicos, desafiantes y realistas.
6. *Contenido de enseñanza-aprendizaje*: los resultados muestran que no se garantiza la formación de los conocimientos y características de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes tipos de

actividad, pues no reúnen los siguientes requisitos básicos de: relación con el objetivo, relevancia y significación social-personal; atractivo e interesante; novedoso, no toman en cuenta los conocimientos previos para el logro de un adecuado desenvolvimiento individual y grupal; diverso y sistémico; ni tampoco los niveles adecuados de complejidad, de ser aplicables, generalizables y transferibles.

7. *Los métodos de enseñanza-aprendizaje*: se fundamentan por laceración y desarrollo de la zona de desarrollo próximo, en un contexto de interactividad entre docente-discente. La estimulación motivacional a través de ellos, permite potenciar el ejercicio de las funciones reguladoras y autoreguladoras de la motivación, mediante su relación con los elementos curriculares apuntados anteriormente. En primer lugar, se estructura en la relación entre objetivos-tareas y acciones, señalando el *para qué*, y en segundo lugar, en la relación entre contenido- tarea y acciones de enseñanza –aprendizaje, indicando el *qué* y *con qué*.

En este aspecto, se resalta el problema encontrado en relación con el *estilo de enseñanza* desarrollado por el docente, pues ninguno de ellos, utiliza *estilos productivos*, sino que se evidenció la utilización de *estilos tradicionales* que no favorecen la creatividad ni que implican cognoscitivamente al estudiante.

8. *Medios de enseñanza-aprendizaje*: de acuerdo con lo observado, los medios utilizados no favorecen la estimulación motivacional del estudiante, pues no le implican actividad cognoscitiva y metacognitiva, no incentivan la curiosidad, el interés o la implicación volitiva y estratégica en tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje.
9. *Evaluación y control de la enseñanza-aprendizaje*: para Álvarez Aguilar et al. (2008) la evaluación debe prestar igual atención tanto a los resultados o productos como al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, que fortalezca las interacciones entre las partes involucradas. Para generar mayor motivación en el logro de una mayor efectividad en el desarrollo de

las tareas, más espíritu de responsabilidad entre el grupo de aprendices, un ambiente interpersonal más ameno, mayor información que dinamizará y permitirá redirigir, en caso necesario, el proceso académico.

Los resultados obtenidos muestran que el accionar docente en ambas instituciones no permite el desarrollo y alcance de la estimulación motivacional a través de la evaluación, porque no potencian la retroalimentación en el ejercicio de las funciones reguladoras y autoreguladoras de la configuración motivacional de la población estudiantil. Lo cual va en detrimento del logro de autoreferentes de desempeño en el aprendizaje: autoconcepto, autoestima y autovaloración, pues no se logran determinar habilidades de autocontrol y autovaloración. La evaluación o escasa evaluación no permite el desarrollo de: una representación del esfuerzo como inversión en términos de aprendizaje y desarrollo; la formación y la mejoría de la objetividad y realismo de autoreferentes y expectativas de éxito; el ajuste de los niveles de satisfacción y la percepción de autenticidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de vivencias de sentido positivas. Y por último, la percepción y valoración de las experiencias de autonomía y capacidad de autorregulación, a través del control metacognitivo, volitivo y emocional.

10. *La formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje:* los resultados obtenidos no evidencian formas de organización en las cuales se potencien la integralidad y el carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto impide la funcionalidad del proceso llevado a cabo en las lecciones, no se nota estructuración y dinámica entre los demás elementos curriculares.

## Capítulo V

### 5. Conclusiones y Recomendaciones

#### 5.1. Conclusiones

La investigación realizada permitió dar respuesta al problema científico y cumplir con los objetivos planteados, lo que se evidencia en las siguientes conclusiones:

- Se observa que el P1C1 muestra una tendencia moderada hacia los estilos activo y teórico, una tendencia baja para el estilo reflexivo y una tendencia muy baja hacia el estilo pragmático. El P2C1 muestra una tendencia moderada hacia el estilo activo y teórico, una tendencia baja para los estilos reflexivo y pragmático y una tendencia muy baja hacia el estilo teórico. El P3C1 muestra una tendencia moderada hacia los estilos teórico y pragmático, una tendencia baja para el estilo reflexivo y una tendencia muy baja hacia el estilo activo. El P4C2 muestra una tendencia moderada hacia los estilos activo y pragmático, una tendencia alta para los estilos teórico y reflexivo. El P5C2 muestra una tendencia moderada hacia el estilo reflexivo, una tendencia baja para el estilo activo y una tendencia muy baja hacia el estilo teórico y pragmático.

Se concluye que en la actualidad se pone gran énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se espera que el docente defina y seleccione un conjunto de métodos y técnicas, que determinen los recursos necesarios y genere un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se vuelvan aprendices activos; no obstante, el docente debe conocer su propia forma de aprender, pues muchas veces ello condiciona su forma de enseñanza. En este caso, las diferencias en el estilo de aprender se reflejan en las diferentes habilidades, intereses, debilidades y fortalezas académicas, según Coloma, Manrique, Revilla y



Tafur (2008). De acuerdo con el estilo de aprendizaje dominante, el docente desarrolla sus sesiones de clase empleado determinados estilos de enseñanza, los cuales facilitan y aseguran los aprendizajes de sus estudiantes. El docente moldea su forma de ser según su tendencia o preferencia cognoscitiva, la preparación académica recibida, la motivación personal para enseñar, las estrategias didácticas que conozca, el interés en sus estudiantes, entre otros; de manera tal que no solo incide sobre los contenidos educativos sino sobre los procesos de aprendizaje que debe alcanzar cada estudiante. Lo anterior, deviene en la necesidad de poder reconocer sus propios estilos de aprendizaje y sus propias estrategias cognoscitivas.

- La interacción entre los niveles de desarrollo de la motivación profesional y la evaluación respectiva de las lecciones no concuerdan con los resultados de la investigación de López, González y Guterman (2005), pues evidencian que no necesariamente un nivel de motivación alto por parte de los docentes, implica que sus evaluaciones en la calidad de sus lecciones y la satisfacción de su población estudiantil también será alta. En los casos estudiados, en dos de los docentes, su nivel de motivación fue de nivel medio bajo, dos de ellas con niveles de motivación superior y uno de ellos con un nivel de motivación inferior Tipo B. Y para todos ellos la evaluación de sus lecciones osciló entre una tendencia entre integral y tradicional y con tendencia tradicional, con índices de satisfacción de sus estudiantes ubicados en un nivel de no definición o contradictorio.
- El nivel de satisfacción de la población estudiantil global en ambos colegios no difiere en relación con las puntuaciones obtenidas para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.
- Al comparar el nivel de satisfacción de la población estudiantil para cada colegio, cada estilo de aprendizaje y cada género por separado, se establece que únicamente el nivel de satisfacción de la población

estudiantil de género femenino difiere de acuerdo con la tendencia *muy baja hacia el estilo teórico en el colegio con modalidad académica*, por lo cual se ubica en un índice de satisfacción correspondiente a *Más satisfecho que insatisfecho*.

- Se observa una mayor tendencia hacia los estilos *reflexivo y pragmático* de la *población estudiantil de género femenino* en ambos colegios.
- Se observa una mayor tendencia de la *población estudiantil de género femenino* en el colegio con *modalidad académica* hacia los estilos *activo, reflexivo y pragmático*.

Se debe tener presente que la Teoría de los estilos de aprendizaje asumida en esta investigación, no clasifica mejores o peores estilos, sino que establece ante el diagnóstico oportuno de las tendencias de los cuatro estilos, el de fortalecer aquellos en los cuáles se ha alcanzado puntuaciones bajas. Para ello Alonso et al. (2007) recomiendan analizar, en primer lugar, las respuestas negativas que se han obtenido en cuestionario CHAEA; en segundo lugar, clasificarlas en las que están totalmente en desacuerdo y en las que han podido estar en desacuerdo, en tercer lugar centrarse en estas últimas y elegir al menos tres de ellas para analizarlas detenidamente. En quinto lugar, establecer una meta de tiempo para que los sujetos puedan ejercitarlos y dominarlos y finalmente, realizar un proceso metacognitivo diario para potenciar las características de un estilo determinado.

- El índice de satisfacción grupal para ambos colegios es de 0.186, lo cual los ubica entre -0.49 y +0.49, lo anterior evidencia una escala de satisfacción no definida o contradictoria. El índice de satisfacción grupal para el C1 es de 0.20 y el del C2 es de 0.174, esto los ubica entre -0.49 y +0.49, y evidencia una escala de *satisfacción no definida o contradictoria*. El índice de satisfacción grupal para el C1y C2 para género masculino es de 0.375, lo cual los ubica entre -0.49 y +0.49, y evidencia una escala de *satisfacción no definida o contradictoria*. El

índice de satisfacción grupal para el C1y C2 para género femenino es de 0.03, esto los ubica entre -0.49 y +0.49, lo anterior evidencia una escala de notoria *insatisfacción*. El índice de satisfacción grupal para el C1 para género masculino es de 0.354 y para el C2 de 0.394, esto los ubica entre -0.49 y +0.49, y evidencia una escala de *satisfacción no definida o contradictoria*. El índice de satisfacción grupal para el C1 para género femenino es de 0.018 y para el C2 de 0.394, lo cual los ubica entre -0.49 y +0.49, para evidenciar una escala de *satisfacción no definida o contradictoria, aunque en mayor grado que su contraparte masculina*. El índice de satisfacción grupal para el C2 para género femenino es de -0.06, los ubica entre -0.49 y +0.49, ey evidencia una escala de *insatisfacción*. *Al comparar este índice con los anteriores, se determina que esta población es la que manifiesta un menor grado de satisfacción.*

Estos índices de satisfacción tan bajos podrían estar relacionados con deficiencias en el desarrollo del proceso académico, las cuales repercuten directamente con el desarrollo y la estimulación motivacional como unidad compleja que fundamenta la formación y el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se nota la ausencia de un aprendizaje activo, autoregulado y significativo en la institución escolar. Así mismo, se percibe una baja conceptualización y compenetración con los principios filosóficos y pedagógicos del enfoque constructivista por parte de los docentes, lo cual se refleja en la poca apropiación del discurso sobre el que se basa el nuevo programa educativo.

Lo anterior está en consonancia con lo apuntado por Jiménez (2004) al hacer referencia a la influencia de las estructuras y demandas del entorno de aprendizaje, que implican la aparición de distintos patrones motivacionales en la población estudiantil, conducentes a un incremento de estos en las tareas propuestas. Es decir, un patrón motivacional que

como conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos que pueden contribuir a largo plazo en la inversión personal en estas actividades de aprendizaje. El clima motivacional contextual al que hace referencia esta autora y que se produce dentro del aula de Educación Física, es aquel en el cual el docente implica en la toma de decisiones a sus estudiantes, con el fin de favorecer su autonomía (Solana, A., 2003). De manera tal, que el esfuerzo y progreso hacia cada meta individual serán las que definen el éxito. Lo anterior es apoyado por López y González (2002) y López y Moreno (2000) al hacer referencia a la necesidad de adoptar un enfoque integral físico educativo, que implica la variabilidad (en las tareas), la diversidad (niveles de dificultad) y la integralidad, en los cuales, el error sea parte del aprendizaje para que la utilización de un amplio espectro de estilos de enseñanza, entre otros aspectos, estén presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física.

- No hay diferencias en cuanto a satisfacción de la población estudiantil por las lecciones de Educación Física para cada modalidad educativa, por lo cual no se encuentran diferencias dependiendo de la modalidad técnico profesional y la académica en este aspecto.
- La presente investigación constituye una importante herramienta desde el punto de vista metodológico, en tanto, provee de instrumentos estandarizados para el diagnóstico de la motivación profesional, los estilos de aprendizaje y la satisfacción de la población estudiantil.
- El desarrollo de esta investigación ha permitido dar voz a los actores principales del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Los resultados del estudio efectuado permiten que los docentes generen todo un proceso de autoevaluación, evaluación de la pertinencia y eficacia de las herramientas utilizadas en el aula y la viabilidad de realizar diagnósticos con sus estudiantes, para el fortalecimiento de sus procesos académicos.

- Los resultados obtenidos, en relación con el estudio de los estilos de aprendizaje de los docentes y de la población estudiantil en un contexto de aula de Educación Física, marcan el camino para futuras investigaciones en esta área.

## **5.2. Recomendaciones**

- Informar al cuerpo docente que participó de la investigación acerca de sus tendencias hacia los diferentes estilos de aprendizaje:
  - ✓ Según Alonso, Gallego y Honey (1999) correspondiente a: el docente con estilo pragmático es experimental, realista y práctico, tiende a un estilo de enseñanza dirigido a la innovación, la solución de problemas y la toma de decisiones. El docente con estilo de aprendizaje reflexivo se caracteriza por ser analítico, de procesos pausados y receptivos, tiene un estilo de enseñanza que propicia la planificación, el trabajo individual, el estudio analítico. El docente con estilo teórico propicia la relación lógica y coherente de lo observado con las teorías, busca la profundidad, la racionalidad y la objetividad, al dejar de lado la parte subjetiva y las emociones, sus estilos para enseñar se encaminan hacia el predominio de las exposiciones y el desarrollo de actividades estructuradas y planificadas. Por su parte, el docente con un estilo de aprendizaje activo se caracteriza por su creatividad, espontaneidad, sociabilidad, le agradan los desafíos y su estilo de enseñanza propicia las estrategias socializadoras, las cuales motivan al estudiante a ser creativo, a la improvisación y la búsqueda de soluciones innovadoras. Los mismos autores citados por Coloma et al. (2008) brindan las siguientes recomendaciones que le permiten al docente potenciar sus distintos estilos de aprender:

- ❖ Potenciar el estilo activo: realizar actividades que involucren su participación activa, realizar competencias entre equipos de trabajo, experimentar y arriesgarse en situaciones adversas, resolver problemas utilizando diferentes caminos, participar de diálogos informales abiertos y creativos.
  - ❖ Potenciar el estilo reflexivo: participar en actividades que ejerciten su capacidad de observación, reflexión y comunicación, investigar y establecer relaciones, tomar decisiones previo análisis y reflexión de la situación, asistir a conferencias, congresos.
  - ❖ Potenciar el estilo teórico: empezar actividades que tengan estructura y finalidad claras, participar en sesiones de debates y de discusión, encontrar ideas y conceptos complejos y organizarlos en modelos o teorías, explorar las relaciones entre ideas, acontecimientos, participar de lecturas, diálogos que profundicen en la racionalidad, enseñar a alumnos exigentes.
  - ❖ Potenciar el estilo pragmático: establecer relaciones entre el “qué hacer” y el “cómo hacerlo”, abordar problemas reales y solucionarlos, participar en grupos pequeños heterogéneos, partir de la experiencia para llegar a la teoría y a principios generales, entre otros.
- Recomendar al Ministerio de Educación Pública:
    - Revisar cuidadosamente el proceso llevado a cabo durante el proceso de transformación educativa que se ha realizado y realizar supervisiones periódicas para valorar las deficiencias o fortalezas de su aplicación. Para que las propuestas de cambio puedan ser asimiladas en forma positiva por el profesorado de Educación Física y acomodando a sus prácticas profesionales, es requisito indispensable ofrecer argumentos sólidos sobre los que crear una

base para una nueva cultura profesional. El docente debe poder observar claramente sus roles ante el nuevo enfoque por el que se apuesta oficialmente y para ello, la propuesta del MEP debe ser coherente, definida y precisa, de manera que pueda percibir que los contenidos son un instrumento y no un fin en sí mismos, como lo ha sido en la tradición instructiva de la enseñanza.

Por lo tanto, el cambio propuesto es un recorrido que requerirá sensatez y tiempo, por lo cual, ha sido imprudente proponerlo de forma inmediata y generalizada, pues el profesorado debería tener esta información a priori, no a posteriori.

- Reforzar la capacitación dirigida al cuerpo docente en relación con el enfoque constructivista aplicado a la Educación Física.
  - Revisar el tipo de evaluación propuesto en el Programa de Educación Física 2010, para que sea congruente con el enfoque constructivista.
  - Revisar la propuesta del Proyecto que debe desarrollar la población estudiantil al margen de la realidad de la materia.
  - Buscar formas alternativas para que la participación en Juegos Deportivos Estudiantiles no vaya en detrimento del derecho de la población estudiantil de recibir las lecciones completas de Educación Física.
- Como propuestas de intervención para el cuerpo docente:
    - Adecuada planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
    - Atención a la diversidad de sus estudiantes, con la debida concientización de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y el aprendizaje. Para ello es fundamental el planteamiento de las actividades, los niveles de dificultad y la posibilidad de opciones dentro de una misma actividad, adaptando distancias, alturas, tamaño u otros elementos que permitan al estudiante alcanzar el objetivo propuesto, al respecto Hellín (2007) propone:

- ✓ En la fase inicial de la sesión se debe enfatizar en que el aprendizaje dará su fruto y que con esfuerzo se lograrán las metas.
- ✓ La administración de los feedbacks debe ser oportuna e informar al estudiante de lo que ha hecho bien, de los fallos cometidos y suministrarle sentimientos positivos de ánimo.
- ✓ Adecuada administración del tiempo para realizar las actividades y no perder de vista de que él debe guiar y orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje, y no el estudiante. No confundir el hecho de que el alumno es sujeto activo del proceso, por lo cual él es quien debe planificar las lecciones.
- ✓ Diseñar tareas con objetivos que la población estudiantil pueda conseguir a través de progresiones fáciles de seguir, para que experimenten por ellos mismos las sensaciones de mejora en la práctica.
- ✓ Evitar exponer al estudiante a situaciones que le provoquen sensación de ridículo.
- ✓ Ser un estudioso de su profesión con miras a la mejora de su desempeño docente.



## Referencias

- Abarca, S.(2005).Metodología cualitativa: más allá de la investigación académica. *Recopilación para el curso de nivelación "Técnicas de investigación cualitativa" del Dr. Luis Ricardo Villalobos*. Doctorado Latinoamericano en Educación. UNED. Costa Rica.
- Alarcón, F. et al. (2009). Modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 13 (23), 101 - 128
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Santillana.
- Alonso, C. et.al. (2002). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajeros. España.
- Alonso, C. et al. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Arguedas, I. (2010). Promoción de la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Manual de temas y estrategias. San José: INIE.
- Ariza, M. & Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(50).
- Arruza, J. et al. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* ,8(30), 171-183.
- Ayala, O. (2007 ). Medición de la motivación profesional en estudiantes de la asignatura de genética general.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Batista-Fogueta, J. et al. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad

- en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Med Clin (Barc)*122(Supl 1), 21 (7).
- Barceló, Raúl. La calidad de las clases de Educación Física: su influencia en la satisfacción de los alumnos. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 10 Número 84, mayo 2005.  
<http://www.efdeportes.com/efd84/gimef.htm>
- Barrantes, R. (2009). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: EUNED.
- Blair, S. & Morris, J. (2009). Healthy Hearts and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, 19(4), 253-256.
- Blasco, J. et al. (2010). *Identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Magisterio de Educación Física y de Ciencias del Deporte*. IV. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México
- Blázquez, S. (2008). La gestión didáctica de la clase de Educación Física. Ponencia en II Encuentro iberoamericano del deporte infantil y juvenil y la Educación Física, Octubre, Bogotá.
- Barrantes.G. et.al. (2003). *En ruta al éxito escolar*. Compendio de Normas reguladoras. MEP.2009. Costa Rica.
- Bellows, L.et al. (2008). Formative research and strategic development of a physical activity component to a social marketing campaign for obesity prevention in preschoolers. *Journal of Community Health*, 33(3), 169-178
- Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, (340), 379-414.
- Bruning, R. et al. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Butler, R.(2006). Are Mastery and Ability Goals Both Adaptive? Evaluation, Initial Goal Construction and the Quality of Task Engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3).

- Cabrero, J. & Richard, M. (2011). El debate investigación cuantitativa frente a investigación cuantitativa.  
[http://departamento.enfe.ua.es/profesores/miguel/documentos/Debate\\_inv-cualitativa\\_frete-inv-cuantitativa.pdf](http://departamento.enfe.ua.es/profesores/miguel/documentos/Debate_inv-cualitativa_frete-inv-cuantitativa.pdf)
- Calderón, A. et al. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la participación, el feedback impartido, la calidad de las ejecuciones y la motivación en la enseñanza de habilidades atléticas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(3), 145-155.
- Carbonell, E. & Polo, M. (2009). Nivel de desarrollo de la motivación profesional de los docentes del bachillerato pacicultor y la satisfacción de los estudiantes por la formación pacicultora. Tesis de Maestría en Educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano.
- Carbonero, M. et al. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2), 117-138
- Cárdenas, L. & Nieto, E. (2002). La teoría histórico – cultural como substrato teórico y metodológico del diagnóstico pedagógico. Recuperado el 4 de noviembre de 2011 en <http://biblioteca.idict.villaclara.cu7Userfiles7File7revista%20varela/rv1302.pdf>
- Cardon, G. et al. (2009). Perceptions of a School-Based Self-Management Program Promoting an Active Lifestyle Among Elementary Schoolchildren, Teachers, and Parents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 141-154.
- Cardoso, G. & Dubini, P. (2005). Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad*. Recuperado el 14 de julio de 2011 en <http://www.palemo.edu7cienciassociales7psicología7publicaciones7pdf7Psico77Psico02.pdf>
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5

- (013), 41-44.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, E. & Robledo, R. (2003). Análisis de la formación profesional en estudiantes de carrera técnica. *Psicología y Ciencia Social*, 5 (1), 27-33
- Carvalho, G. & López, B. (2010). Complementariedad paradigmática de la investigación en salud. *Redalyc, Ciencia Odontológica*, 7 (1), 52-65
- Carvonell, E. (2009). *Relación entre la motivación profesional del docente y la satisfacción de los estudiantes en la formación psicocultural*. Investigación de Pedagogía Social, Convivencia y Desarrollo Humano. Maestría en Educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano.
- Caspey, V. & Martins, M. (2009). Reduced version of triangular love scale: feeling's characteristics in Brazil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (1)
- Castellanos, D. (2003). Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. Cuba.
- Carrera, J. & Fariñas, G. (2009) El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. Recuperado el 4 de junio de 2011 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090abrera.pdf>
- Ceballos, B. et al. 2003. *El diagnóstico de los estilos de aprendizaje: un instrumento valioso para apoyar la formación en los estudiantes de enfermería*. *Enfermería Global*. [www.um.es/global7/](http://www.um.es/global7/). 25 de julio. 11a.m-
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buho.
- Cervelló, E. et al- (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71
- Cohen, R. & Swerdlick, M. (2001). Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición. McGraw Hill. México.
- Coll, C. et al. (2011). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Costa, A. (2008). *Adecuación entre Estilos de Aprendizaje y estilos de enseñanza*

- y desarrollo del pensamiento formal*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen III. Cáceres.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de Investigación del Comportamiento*. McGraw Hill. México
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* [ (2a. ed.). Upper Sadle River: Pearson Education Inc.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad: implicaciones para el desarrollo de programas de entrenamiento psicológico motivacional en deporte. *Motricidad*, 5, 35-52.
- Cervelló, E. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Fenoll, A., Jiménez, R., Ramos, I., & Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L. & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*, 21, 379-395.
- Cervelló, E., Escartí, A., Carratalá, V. & Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II

- Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad, Santa Cruz de Tenerife.
- Cervelló, E., Escartí, A., & Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Del Villar, F., y Reina, R. (2006). *Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física*. Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E., & Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. *La Didáctica de la Educación Física* (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E., & Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in Sport: An achievement goal perspective in Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cenizo, J. (2010). Educación física para todos. Recuperado el 10 de agosto en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/923/b15347990.mht?sequence>

- Clelia, A. (2008). Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista. Recuperado el 27 de junio de 2011 en [https:// www.rieoei.org/deloslectores/2089Dapia.pdf](https://www.rieoei.org/deloslectores/2089Dapia.pdf)
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cotacio, L. & Moyano, D. (2011). El cuerpo, una realidad contextual. *Revista Corporeizando*, 1 (55), 81-90.
- Cuéllar, M<sup>a</sup>. y Delgado, M. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Lecturas de Educación Física y deportes. *Revista Digital Buenos aires*, 5 (25.)
- Cuéllar, M. & Delgado, M. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5 (25). Recuperado el 20 de marzo de 2011 en <http://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>
- Cuéllar, M. y Delgado, M. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes , 5 (25). Recuperado el 20 de marzo de 2011 en <http://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>
- Darnon, C. et al. (2007). Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals. *Motivation and Emotion*, 31(1).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diccionario Digital de Psicología y Ciencias Afines V.2.0, elaborado por estudiantes y egresados de la FESI, UNAM. Recuperado el 8 de abril de 2012 en [http://www.raydesign.com.mx/psicoparaest/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250:analisis-varianza-kruskal&catid=53:pruebasnopara&Itemid=62](http://www.raydesign.com.mx/psicoparaest/index.php?option=com_content&view=article&id=250:analisis-varianza-kruskal&catid=53:pruebasnopara&Itemid=62)
- Diseños de Investigación: Estadística No Paramétrica. Recuperado el 9

de abril de 2012 en  
<http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/METO4F.pdf> 9)  
<http://members.fortunecity.com/bucker4/estadistica/pruebaumw2mi.htm>

- Delgado, M. (1991a). "Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte". *Revista de Educación Física. Renovación de la Teoría y la Práctica*.(40). Número especial.
- Delgado, M. (1991b). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física*. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. (1994). Intervención Didáctica en Primaria. Implicaciones en la Formación del Maestro Especialista en E.F. En, Los autores (Comps.), *Didáctica de la E.F.: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Trasvase*, 5 (15).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Paradigms and perspectives in contention. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra. ed., pp. 191-215)
- Despaigne, M. ( 2011). La formación y construcción de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes de los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias pedagógicas(IPVCP). dimensiones, indicadores y actividades pedagógicas complementarias que lo favorecen. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (24). Recuperado el 29 de junio de 2011 en <http://www.eumed.net/rev/ced/24/mdh.htm>
- Díaz-Granados, F. (2010). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes y docentes de una institución de educación superior en provincia*. IV. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México.
- Díaz, G. (2010). The qualitative approach to research in the contemporary health



- care. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36 (1).
- Dulcey, E. & Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 17-27
- Ebata, M. (2010). Awakening Opportunity: Three Elements to Foster Learners' Autonomy. Recuperado el 24 de junio de 2011 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511721.pdf>
- Escartí, A. & Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.
- Escartí, A. & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Espinosa, K. (2008). Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje Autorregulado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (47). <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2676Lerma.pdf>>.
- Evans, J. (2001). La investigación en la educación física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 111-122). Alcoy: Marfil.
- Estado de la Educación. (2009). *Estado de la educación costarricense*. San José: PEN.
- Farias, F. & Arraigada, F. (2008). *Estilos de Aprendizaje de hombres y mujeres en la enseñanza media*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen IV. Cáceres.
- Fern, A. (2009). Benefits of physical activity in older adults. Programming modifications to enhance the exercise experience. *ACSM Health and Fitness Journal*, 13(5), 12-16.
- Fernández, J. et al. (2010). Codificación y análisis diferencial de los problemas de

- los adolescentes acogidos en centros de protección en España. *Universitas Psychologica*, 9 (3), 841-848.
- Fernández, P. & Melero, M<sup>a</sup>. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España S.A.
- Ferreras, A. (2008). Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. España.
- Flodmark, C, et al. (2006). Interventions to prevent obesity in children and adolescents: a systematic literature review. *International Journal of Obesity*, 30 (4), 579-583.
- Flores, J. et al. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*. 203-227.
- Fraile, A. & Vizcarra, M. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 119-132.
- Francisco, G. (2009). El proceso educativo del área de ciencias sociales en el primer curso del nivel medio en los liceos del Distrito Educativo 08-06 de la Regional 08 de Santiago y un estudio de caso en un liceo de la ciudad. Tesis doctoral. Doctorado Latinoamericano en Educación. Escuela Ciencias de la Educación. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- García de Yébenes, M. et al. (2009). Validación de cuestionarios. *ReumatolClin.*;5(4):171-177
- García, M. (2003). El gobierno corporativo y las decisiones de crecimiento empresarial: evidencia en las cajas de ahorros españolas. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento de Economía y Dirección de Empresas Recuperado el 28 de abril de 2012 en <http://www.eumed.net/tesis/mggs/2n.htm>
- García, T. et al. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *apunts*

- Educación Física y Deportes*, 21-28. Recuperado el 5 de octubre de 2011 en [http://articulos-apuntes.editec.com/81/es/081\\_021-028ES.pdf](http://articulos-apuntes.editec.com/81/es/081_021-028ES.pdf)
- Gamero, E. et al. (2007). Deporte y reinserción social en zonas de acción preferente. Diseño de un plan de dinamización deportiva en la barriada "Pérez Cubillas" de Huelva. *Revista Digital - Buenos Aires*. 13 (121). Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/>
- Garrigós, L. et al. (2007). El comportamiento docente en Educación Física: análisis de la presentación de tareas con base en la experiencia profesional. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, 108, 5-12. Recuperado el 18 de junio del 2011 de la base de datos DIALNET
- Gessa, M. (2007). *Estrategia educativa para la motivación profesional de los estudiantes que ingresan en la carrera de Agronomía en las Facultades de Montaña*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Girona.
- Gil, P. et al. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes del Magisterio: especial consideración a los alumnos de educación física. *Revista Curriculum y Formación del profesorado*, 11 (2). <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711209>
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. España: Paidós.
- Giovanni, M. y Lafrancesco, V. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Cooperativa magisterio.
- Glazerman, S. & Seifullah, A. (2010). *An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year Two Impact Report*. Recuperado el 23 de junio de 2011 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510712.pdf>
- Gómez, A. (2010). El alumnado como constructor de su propio aprendizaje en el área de educación física. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, (6).
- Gómez, D. (2009). *Metodología para la Investigación: Validación de Cuestionarios*. Recuperado el 10 de marzo de 2012 en <http://www.crea.udg.mx/handle/123456789/231->
- Gómez, M. et al. (2010). *La investigación de estilos de aprendizaje para favorecer*

*las competencias docentes en estudiantes normalistas*. IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México

- González, C. (2010). La motivación en las clases de Educación Física para promover el desarrollo de la actividad física en los adolescentes. *Reduca*, 2(1): 1341-1358.
- González, M. (2011). La formación de competencias profesionales en la universidad : reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI: Revista de Educación, Norteamérica*, 8, 175-187. Recuperado el 29 de junio de 2011 en:<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/685>
- González, N. & García, M. (2007): «El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes». *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (42). Recuperado en: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>.
- González, M. & González, M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (43). <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González Rey,(s.f.). Recuperado el 12 de marzo de 2012 en <http://www.ideasapiens.com/autores7Vigotsky/presenciay%20continuidad%200supensamiento.%20Vigotsky.htm>).
- González, V. (1993). Los niveles de integración de la motivación profesional. Una alternativa personalógica en el estudio de la motivación. *Revista Cubana de Psicología*, 10 (2-3)
- González, V. (2008). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8, 175-187
- Greene, J. (2008) .Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 7-22
- Grinnell, R. et al. (2005). *Research methods for social workers: A generalist*

- approach for BSW students*. Peosta: Eddie Bowers Publishing.
- Grupo focal. Recuperado el 1 de abril de 2012 en [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/practicas\\_de\\_investigacion/787\\_problematicas/material/herramientas\\_estadisticas.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/787_problematicas/material/herramientas_estadisticas.pdf)
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra. ed., pp. 191-215)
- Guerra, C. et al. (2009). Factores de riesgo asociados a sobrepeso y obesidad en adolescentes. *Revista Científica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7(2).
- Guío, F. (2007). Medición de las capacidades físicas en escolares bogotanos aplicable en espacios y condiciones limitadas. *Revista de Educación Física y Deporte*, 26 (1), 35-43.
- Guío, F. et al. (2010). Experiencias de clase en la enseñanza de la Educación Física en colegios oficiales de Bogotá. *Revista Educación física y deporte*, 1 (29), 23-30.
- Hansen, B. (2003). *Desarrollo en la edad adulta*. México: Manual Moderno.
- Hagger, M. et al. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711
- Hellín, G. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. España.
- Hernández, J. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 79-92

- Hernández, J. et al. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 336-355  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.htm>
- Hernández-Nieto, R. (2002). Contribuciones al análisis estadístico: Sensibilidad de varios coeficientes de variabilidad relativa y el coeficiente de variación proporcional. El Coeficiente de Validez de Contenido y el Coeficiente Kappa en la determinación de la validez de contenido según la técnica de juicio de expertos. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Hernández-Nieto RA. (2002). Contribuciones al Análisis Estadístico de Datos: Sensibilidad (Estabilidad y Consistencia) de varios coeficientes de variabilidad relativa y el Coeficiente y el Coeficiente Kapp (Spanish Edition), 2002. Disponible en: [www.Booksurge.com](http://www.Booksurge.com) y [www.Amazon.com](http://www.Amazon.com).
- Hernández-Nieto RA. Contributions to Statistical Analysis: The Coefficients of Proportional Variance, Content Validity and Kappa. North Charleston, S. C., USA, 2002. Disponible en: [www.Amazon.com](http://www.Amazon.com) y [www.Booksurge.com](http://www.Booksurge.com).
- Hernández, O. (2010). Efecto del modelo “Baile a la salud”, sobre el nivel de actividad física, el tiempo dedicado a mirar televisión, la frecuencia de consumo de alimentos y estadíos de cambio en adolescentes mujeres de noveno año. *Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 7(2), 1-12.
- Hernández, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). México, D. F.: McGraw Hill.
- Herrera, P. (2010). *Efecto del género, tipo de escuela y grado en los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de bachillerato*. IV. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research*

*Review*, (1) 69–82.

- Huertas, J. (2005). *Profesores motivando más allá del aprendizaje escolar*. Conferencia en el I Seminario Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Pontificia Universidad Católica do Río Grande do Soul. Porto Alegre.
- Iglesias, A. & Vargas, P. (2008). El juego en la clase de educación física como herramienta para el proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Física y Deporte. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Colima. Recuperado el 21 de junio de 2011 en <http://leecolima.no-ip.org/deportes/deportes/wp-content/uploads/2008/10/el-juego-en-la-clase-de-educacion-fisica-como-herramienta-para-el-proceso-ensenanza-aprendizaje-de-las-matematicas.pdf>
- Informe Estado de la Nación. (2009). <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costa-rica/estado-de-la-nacion>
- Iznaola, M. & Gabriel, J. (2008). La satisfacción del profesor de Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, 2 (27), 27-35.
- Jiménez, F. & Gómez, A. (2000) . Alternativas metodológicas para el desarrollo de valores en la educación física y el deporte. Recuperado el 2 de marzo de 2011 en <http://comunicación%20gomez%20rijo.pdf>
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When it Does Not. *Educational Psychology Review*, 4(19).
- Kerlinger, Fred & Lee, Howard. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill. México.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones

psicosociales y los derechos en una época de cambios. 12º Congreso Virtual de Psiquiatría.

Interpsiquis 2011. Recuperado el 14 de julio de 2011 en <http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/2226/1/6m3conf750516.pdf>

Kragh, H. (2007). Introducción a la historia de la ciencia. Madrid: Atona.

López, A. y González, V. (2002). La calidad de la clase de educación física.

Una guía de observación cualitativa para su evaluación. *Revista Digital - Buenos Aires*, 8 (48). Recuperado el 15 de febrero de 2011 en <http://www.efdeportes.com/>

López, A. (1999): "Estudio diagnóstico y elaboración de un plan de acción futura de las actividades deportivas extraescolares en los colegios del sistema de educación municipal de Castro, Chiloé, Chile". "Proyecto Extraescolar 2000" [www.corpocas.cl](http://www.corpocas.cl)

López, J.E. (1999): "Estudio sobre la motivación por la clase de educación física en estudiantes de sexto y noveno grado del municipio Cerro" Tesis de Master en Didáctica de la educación física contemporánea. ISCF "Manuel Fajardo", Ciudad de la Habana.

López, A. & González M. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 6 (32).

López, A. & González M. (2002). La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital*, (48).

López, A. & González M. (2002). La técnica de ladov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital*, (47).

López, A.; González, V. & Guterman, T. (2005). Motivación profesional y calidad



- de las clases de educación física. Informe final de investigación. *Revista Digital - Buenos Aires*, 10 ( 82). Recuperado el 5 de enero de 2011 en <http://www.efdeportes.com/efd82/gimef.htm>
- López, M. y Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4).  
[http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_articulo\\_3.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_3.pdf)
- López, R. y González, M. (2007). *La calidad de la clase de Educación Física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación*. Recuperado el 21 de octubre del 2010 de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).
- Los Grupos Focales. Recuperado el 3 de abril de 2012 en <http://investigacionparalacreacion.espacioblog.com/post/2007/03/30/la-tecnica-grupos-focales-aen-consiste-como-se-aplica->
- Madrid, V. (2008). *Perfil de Estilos de Aprendizaje en estudiantes de primer año de dos carreras de diferentes áreas en la universidad de concepción*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen IV. Cáceres.
- Manual de la Universidad de Málaga: *Bioestadística: Métodos y Aplicaciones* U.D. Bioestadística. Facultad de Medicina. Universidad de Málaga.. Bioestadística: Apuntes en vídeo. Recuperado el 8 de abril de 2012 en <http://www.bioestadistica.uma.es/libro/node156.htm>)
- Martín, J. et al. (2010). *Tendencias en los estilos de aprendizaje de estudiantes y profesores en 2 modalidades del bachillerato venezolano*. IV. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México.
- Martín, M. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Revista Electrónica de estudios hispánicos*, (1)17-30.
- Marín, M. (2002). Vigostky: Hacia la psicología dialéctica. Material utilizado en el

- Seminario de Psicología Social de la Escuela de psicología de la Universidad Bolivariana Santiago de Chile.
- Mart, C. (2011). Recuperado el 29 de junio de 2011 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED519165.pdf>
- Martínez. A. et al. (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físicodeportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (2), 57-75
- Martínez, E. et al. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 17(5), 44-59.
- Martínez-Galindo, C. et al. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21(3), 331-343
- Martínez, P. (2004). Investigación y análisis de los Estilos de Aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria Laredo. Cantabria. España. Recuperado el 15 de febrero de 2012 en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/PMGeijo.pdf>
- Martínez, P. (2008). *Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey)*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen IV. Cáceres.
- Martínez-López, et al. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 17 (5), 44-59. Recuperado el 8 de julio de 2009, en <http://www.cafyd.com/REVISTA>
- Martínez, V. y Sánchez, M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista Española de Cardiología*, 61(2), 108-11.

- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods *Investigación y evaluación en educación y psicología*:(2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Michaud, et al. (2006). Correlates of extracurricular sport participation among Swiss adolescents. *European Journal of Pediatric*, 165(8), 546-555
- Ministerio de Educación Pública. (2010). *Programas de estudio de Educación Física*. San José: MEP.
- Molero, D. y Ortega, F. (2008). *Los Estilos de Aprendizaje de los orientadores durante su formación inicial*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen IV. Cáceres.
- Molina R. (1998). El Ejercicio y la Salud, “La Caminata” Beneficios y Recomendaciones. *Revista costarricense de Salud Pública*, 7( 12).
- Molina, R. & Camacho M. (2002). Capacitación de Docentes en I y II ciclo de Zona Rural en Educación Física. *Revista Reflexiones*, 80 (3)
- Monteagudo, J. (2008). *Los Estilos de Aprendizaje en el diseño de los materiales didácticos hipermedia: la enseñanza del inglés en la Universidad de Andorra*.III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen 11. Cáceres.
- Morales, A. & Guzmán, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Arguval. Málaga
- Morales, C. (2010). Relato de dos jóvenes que en su adolescencia no concluyeron la educación general básica y no la han retomado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-32.
- Morales, P. (2011). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Recuperado el 15 de abril de 2012 en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moreno, J. y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).<http://redie.uabcmx/vol9no2/contenido-moreno.html>.

- Moreno, J. et al. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Educación Física y Deportes*, 38-43.
- Moreno et al. (2010). Un estudio del efecto de la sesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, 24, 15-27
- Moreno, J. et al. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human movement*, 10 (1), 5–11
- Moreno, M. (2004). Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis doctoral. Instituto Superior pedagógico “Enrique José Varona”. Facultad de Ciencias de la Educación. República de CUBA.
- Moreno, J. et al. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Mosston, M. & Ashwort, S. (1993). *La enseñanza de la Educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nascimento, D. (2010). *Los estilos de aprendizaje como marco metodológico de las actuaciones para desarrollar las competencias y habilidades de sus educandos*. IV. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J. G., y Thorkildsen, T. A. (1988). Children's distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact and personal preference. *Child Development*, 59, 939-949.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194
- OECD (2002). *Frascati Manual. Proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. Paris: Organization for economic co-operation and development publication service.
- OEI - Sistemas Educativos Nacionales - Costa Rica, Recuperado el 10 de febrero del 2012 en <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/cost09.pdf>
- Olaskoaga, L. (2008). *Estilos de Aprendizaje, motivación de logro y satisfacción en los contextos on-line*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen 1I. Cáceres.
- Olivo, E. & Batanero, C. (2011). Análisis de validez de constructo de un instrumento de medición utilizando análisis factorial. pp. 262-269. Memoria de la XIV Escuela de Invierno en Matemática Educativa, 2011. Zacatecas: Editores: L. Sosa, R. Rodriguez y E. Aparicio. Recuperado el 27 de abril de 2012 en <http://repensarlasmatematicas.files.wordpress.com/2012/03/olivo-batanero-2011.pdf>
- Orozco, R. (2011). *Aplicación de la Técnica DIP-EF en profesionales de educación física de América Central*. II Congreso de investigación Educativa. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

- Orozco, R. (2010). *Estilos de aprendizaje del alumnado en tres instituciones de secundaria con modelos educativos diferentes: técnico agropecuario, ambiental y bilingüe. IV. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.* Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México.
- Orozco, R. & Molina, R. (2003). Actividad Física, recreación y salud en el adulto mayor. *Revista Inter Sedes*, III (4)
- Orozco, R. (2011). Aplicación de la Técnica DIP-EF en profesionales de Educación Física de América Central. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011 en la Universidad de Costa Rica
- Orozco, R. & Vargas, P. (2007). La importancia de la Educación Física en el currículo escolar. *Revista InterSedes*, V (7).
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2009). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. Recuperado el 29 de junio de 2011 en [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/ufap/descargas/didactica/profesionalizacion\\_del\\_docente.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/ufap/descargas/didactica/profesionalizacion_del_docente.pdf)
- Osorio, E. y Ramírez, N. (2008). Diagnóstico de Estilos de aprendizaje utilizados por los alumnos del primer semestre del año 2004-2005 del CEC y T N°13 Ricardo Flores Magón del IPN. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(2).
- Papalia, D. et al. (2005). *Desarrollo humano*. México: Mac GrawHill.
- PANI-UNICEF. (2009). Política nacional para la niñez y la adolescencia Costa Rica 2009-2021.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (2001). *Perceived autonomy support, motivation, and persistence in physical activity: A longitudinal investigation*. Manuscript submitted for publication.
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'âge de l'athlete*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (1998). *Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for physical activity: A longitudinal investigation*. Manuscript submitted for publication.
- Pereira, Z. (2010). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. Tesis doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Pérez, I. y Delgado, M. (2007). Mejora de los conocimientos, procedimientos y actitudes del alumnado de secundaria tras un programa de intervención en educación física para la salud. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 18, 61-77
- Pikabea, I. (2008). ¿ Se usa más una L2 si se aprende en base a los estilos de aprendizaje?. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11 (2).  
[http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_1/lsr\\_1\\_abril\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf)
- Pintrich, P. (2006). *Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual*. En W.Schnitz, S. Voniadu y M. Carretero (comps.) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P. y Schunk, D.. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Prieto, C. (2009). Grupos focales. Dirección de evaluación de Tecnologías de salud. Recuperado el 1 de abril de 2012 en <http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/curso-taller/AlejandraPrieto-de-la-Rosa.pdf>

- Plata, D. (2006). Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario. *MULTICIENCIAS*, 6 (3), 244-259.
- Política Educativa Hacia el Siglo XXI. (1994). Ministerio de Educación Física. San José, Costa Rica.
- Pozo, J. (2006). *El aprendizaje como adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pomares, J.( 2008).Consideraciones conceptuales sobre motivación. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos* , 6(1), 57-62.
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21-36
- Programas de Estudio Educación Física. Tercer Ciclo de Educación General básica y Educación Diversificada. (2010). Ministerio de Educación Física. San José. Costa Rica
- Pujante, J. (2008). Valoración de la asignatura de Educación Física y su relación con los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados de la región de Murcia. Tesis doctoral.Universidad de Murcia. España. Recuperado el 18 de julio en <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/1801>
- Quero, Milton. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach *Telos*, 12, ( 2), 248-252
- Quevedo- Blasco, V. et al. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, (9).
- Quintero, A. (2011). Propuesta gerencial para optimizar la enseñanza del inglés para estudiantes de turismo del instituto universitario tecnológico de ejido. Recuperado el 3 de abril de 2012 en <http://www.eumed.net/libros/2011e/1080/indice.htm>



- Quirino, L. y Barraza, A. (2008). *Estilos de Aprendizaje de los alumnos de informática*. III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Libro de actas. Volumen 11. Cáceres.
- Rajbhandari, M. (2011). Strengthening the strength of public-private partnership model in education A Case Study of Durbar High School in Nepal. Recuperado el 29 de junio de 2011 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED516967.pdf>
- Ramos, R. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-18.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. 3ª Edición. México: MacGrawHill-
- Rendón, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *UNI-PLURI/VERSID*. 10(1).
- Remedios, J. et al. (2005). ¿Cómo transformar los modos de actuación del profesor desde posiciones creativas?. Recuperado el 29 de junio de 2011 en <http://200.19.105.203/index.php/linhas/article/viewFile/1267/1078>
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 179-200.
- Rodríguez, R. (2010). Características relevantes autodefinidas de la personalidad y su influencia autopercebida en el desarrollo vital. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España.
- Rodríguez, V. (2002). La escuela socio-histórica. Fundamentación de una concepción pedagógica. Cuba: Pedagogía.
- Rosales, A. (2002). La planificación de aula/patio en educación física. *Revista digital*, 8 (50).
- Ruiz, C. (2003). Validez. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. Recuperado el 3 de abril de 2012 en <http://investigacion.upeu.edu.pe/images/7/74/Validez.pdf>

- 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.
- Sáenz-López, P. et al. (2009). Didáctica de la Educación Física escolar. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, (5). Recuperado el 18 de febrero de 2012. <http://www.wanceulen.com/revista/index.html>
- Salazar, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, 87 (2), 67-80.
- Salgado, A. (2007). Quality investigation, designs, evaluation of the methodological strictness and challenges. *Liberabit*, 13 (13).
- Sanz, T. & Rodríguez, M. (2000). El enfoque histórico-cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. En: Colectivo de autores del CEPES. *Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editorial Universitaria
- Salmon, J. et al. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic Reviews*, 29, 144-59
- Salomón, D. (2011). Dilema entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación. Necesidad de una visión distinta. *MEDISAN*, 15(1). Recuperado el 19 de junio de 2011 en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192011000100020&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192011000100020&script=sci_arttext&tlng=en)
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Serrano, A. et al. (2008). Aprendizaje de las matemáticas por medio del movimiento: una alternativa más de la educación física. *Revista MHSalud*, 5(2).
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Sicilia, A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE
- Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (1), 157-182

- Trejos, J. (2006). *Evolución del gasto social en un contexto de restricciones fiscales*. Duodécimo Informe estado de la nación. San José: PEN.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Troiano, R. et al.(2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40 (1), 181-8
- Uzcátegui, I. y Montes, C. (2004). Factores que inciden en el nivel de satisfacción profesional en docentes de Educación Física. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Educación Física. Universidad de los Andes. Recuperado en: [http://tesis.ula.ve/pregrado/tde\\_arquivos/2/TDE-2006-06-12T12:24:44Z-80/Publico/carlos%20montes.pdf](http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_arquivos/2/TDE-2006-06-12T12:24:44Z-80/Publico/carlos%20montes.pdf)
- Valdéz, H. (2000). Desarrollo escolar. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. Ciudad de México. Organización de Estados Iberoamericanos
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Viciano, J. & Delgado, M. (1991). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Revt. Apunts*, (56) (17-24).
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Villalobos, L. (2008-a). *Diseños de investigación Científico-cuantitativa*. Resumen 1. Material para el curso. Doctorado en Educación. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

- Villalobos, L. (2008-b). Diseños de investigación Científico-cuantitativa. Resumen  
2. Material para el curso. Doctorado en Educación. San José, Costa Rica:  
Universidad Estatal a Distancia
- Warburton, D. et al. (2006). Health benefits of physical activity: the  
evidence. *Canadian medical association journal*, 174 (6), 801-809.
- Ward, J. (2005). *The effects of choice on student motivation and physical activity  
behavior in physical education*. Tesis de Maestría en Ciencias del Ejercicio.  
Brigham Young University
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- 3 datos, tratamiento estadístico. (2011). [www.3datos.com](http://www.3datos.com)

## ANEXOS

### ANEXO I

**Cuestionario: “Técnica DIP-EF – Diagnóstico del interés profesional por la Educación Física”.**

Estimado profesor: se le solicita su valiosa colaboración para la realización del proyecto correspondiente al Doctorado en Educación, que estoy desarrollando en la Universidad Estatal a Distancia. Los datos serán tratados en forma confidencial y para efectos de este proyecto de investigación. La técnica DIP-EF está conformada por un cuestionario y una escala autovalorativa e incluye en el cuestionario las preguntas de la **técnica de ladov** elaborada para el diagnóstico de la satisfacción por la profesión como puede apreciarse a continuación.

#### DATOS SOCIOACADEMICOS

Le rogamos a usted que responda a la información solicitada en la sección de datos socio académicos.

GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Licenciatura
	<input type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctorado
TRABAJA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
EDAD	<input type="checkbox"/>	
GENERO	MASCULINO <input type="radio"/>	FEMENINO <input type="radio"/>
TIPO DE EMPRESA/INSTITUCION	PUBLICA <input type="radio"/>	PRIVADA <input type="radio"/>

**Instrucciones:** Se le solicita que complete este cuestionario, siguiendo las instrucciones que se especifican para cada grupo de ítems, sus respuestas serán de gran utilidad para el estudio que se está desarrollando acerca del ejercicio de la profesión de educación física, por tanto sus criterios y opiniones serán muy valiosos, le rogamos que responda a todas las preguntas con sinceridad.

1. A continuación se presentan una serie de alternativas relacionadas con el ejercicio de la profesión, señale con una X todas aquellas que considere se corresponden con su situación personal y sus opiniones como profesor de Educación Física:

1. \_\_\_ Me gusta el deporte.
2. \_\_\_ Soy profesor de Educación Física porque me garantiza un salario para vivir.

3. \_\_\_ Me gusta dar clases de Educación Física.
4. \_\_\_ Ser profesor de Educación Física es una profesión fácil.
5. \_\_\_ No me gusta el deporte.
6. \_\_\_ Ser profesor de Educación Física es un medio de vida.
7. \_\_\_ Me gusta dar clases de Educación Física.
8. \_\_\_ Me gustaría saber más acerca de la enseñanza de la Educación Física.
9. \_\_\_ Me disgusta continuar estudios relacionados con la enseñanza de la Educación Física.
10. \_\_\_ Otra(s) ¿Cuál?(es)\_\_\_\_\_

**2.** ¿Le gustaría ejercer otra profesión?

Si\_\_\_ No\_\_ No sé \_\_\_

**3.** ¿Cuáles son sus propósitos en su vida profesional?

**4.** Piensa ser profesor de Educación Física:

Siempre\_\_\_ Algún tiempo\_\_\_\_ Poco tiempo \_\_\_\_\_

¿Justifique su respuesta?

**5.** ¿Le gusta ser profesor de Educación Física?

___			Me			gusta			mucho.
___	Me	gusta	más	de	lo	que	me	disgusta.	
___			Me			es		indiferente.	
___	Me	disgusta	más	de	lo	que	me	gusta.	
___		No		me		gusta		nada	
___	No puedo decir.								

**6.** ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesor de Educación Física?

**7.** ¿Qué es lo que más le disgusta de ser profesor de Educación Física?

**8.** Si tuviera la oportunidad de elegir de nuevo la profesión a estudiar, ¿elegiría la de profesor de Educación Física?

Si\_\_\_ No\_\_ No sé\_\_

¿Justifique su respuesta?

**9.** ¿Cuáles son sus planes para dentro de 5 años?

**10.** Si en estos momentos le ofrecieran un trabajo mejor remunerado que el de profesor de Educación Física y para ejercerlo tuviera que renunciar a ser docente, ¿lo aceptaría?

Si\_\_\_ No\_\_ No sé\_\_

¿Justifique su respuesta?

**11.** A continuación se le presenta una serie de situaciones en cada una de las cuales tiene que decidir cuán difícil le sería solucionarla. En cada situación debe marcar según su caso personal el valor en que se ubica entre los extremos de muy fácil (9) y muy difícil (1). Por ejemplo: si considera la solución muy fácil, marcaría el 9. Si la considera muy difícil marcaría el 1. Los valores del 2 al 8 indican la medida en que se acerca o se aleja de los extremos. Debe pensar bien en qué lugar se ubicaría teniendo en cuenta el grado de dificultad que cada circunstancia presenta para usted.

1. Si tuviera que explicar los aspectos positivos y negativos que tiene la profesión de Educación Física y hacerlo a partir de su experiencia personal sin consultar con otras personas, le sería:.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. Si tuviera que buscar información acerca de las posibilidades de superación para el profesor de Educación Física y nadie se la ofrece, esto le resultaría:

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. Si tuviera que luchar incansablemente por lograr sus aspiraciones profesionales y aunque no tuviera muchas posibilidades para lograrlas, lo consideraría:

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. Si tuviera que defender sus criterios acerca de la importancia de la profesión de Educación Física ante personas que se oponen a ellos.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. Si no le ofrecen información acerca de las posibilidades de trabajo del profesor de Educación Física y tuviera que buscarla personalmente.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. Si tuviera que estudiar sin descanso para mejorar la calidad de sus clases y tuviera poco tiempo para ello.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. Si tuviera que argumentar cómo concibe su vida profesional en un futuro cercano y tuviera que hacerlo con la información que hasta el momento dispones.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

8. Si tuviera que plantearse la búsqueda de nuevas vías para la solución de problemas relativos al desempeño de la profesión de Educación Física y que oponerse a los que plantean que siga las ya establecidas.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. Si tuviera que vencer obstáculos que entorpecen el logro de sus aspiraciones profesionales y para vencerlos tuviera que hacer grandes esfuerzos.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

10. Si tuviera que explicar cómo surgió su vocación profesional y tuviera que hacerlo sin que nadie le ayude.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. Si le proponen trabajar en una investigación que le permita profundizar en aspectos que le interesan del desempeño de la profesión de Educación Física y que sugerir los temas a investigar.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

12. Si tuviera que cumplir un plan de trabajo intenso para lograr sus propósitos profesionales y poca ayuda por parte de familiares y colegas.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

13. Si tuviera que explicar las implicaciones que tendría para su vida futura ejercer una profesión que no le gusta y que defender sus criterios ante personas que se oponen a ellos.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

14. Si tuviera que solucionar un problema que le interesa de su profesión y poca información.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

15. Si tuviera la posibilidad de trabajar en una investigación que le permita profundizar en aspectos de la profesión que ejerce y hacerlo utilizando su tiempo libre.

Muy difícil \_\_\_\_\_ Muy fácil  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

### **El análisis de contenido**

El análisis de las respuestas del profesor a cada una de las preguntas de la técnica permite identificar la expresión de los diferentes indicadores de contenido y funcionamiento de su motivación profesional y posibilita en una integración posterior, la ubicación del profesor en un nivel de desarrollo de la motivación profesional.

**La pregunta 1** permite explorar el indicador relativo al **contenido de la profesión**, en este caso se trata de explorar las preferencias del profesor hacia aspectos esenciales de la profesión (motivación intrínseca) o hacia aspectos no esenciales del contenido de la profesión (motivación extrínseca)

**Las preguntas 2, 5, 8, 6 y 7** pertenecen a la **Técnica de ladov** y permiten evaluar la expresión vivencial del sujeto en la profesión a través del indicador relativo a la satisfacción por la profesión pudiendo ubicar al sujeto en una escala de satisfacción que transita desde la máxima insatisfacción hasta la máxima satisfacción. La Técnica de ladov será abordada en detalle en el artículo: "La técnica de ladov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física" López y González (en efdeportes).

**Las preguntas 3, 4, 9, 10** permiten explorar el indicador **perspectiva temporal de la motivación profesional**.

**La pregunta 11** permite evaluar los indicadores relativos a: la **posición del sujeto en la actuación profesional, la perseverancia en la actuación profesional y la reflexión personalizada en torno a la profesión**.

**La elaboración personal** en torno a la profesión se evalúa a través de las situaciones 1, 4, 7, 10, 13.



**La posición activa** del sujeto en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 2, 5, 8, 11 y 14.

**La persistencia** en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 3, 6, 9, 12 y 15

## ANEXO II

### Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje-Docentes

Estimado profesor: se le solicita su valiosa colaboración para la realización del proyecto correspondiente al Doctorado en Educación, que estoy desarrollando en la Universidad Estatal a Distancia. Para ello se necesita que usted complete este cuestionario, siguiendo las siguientes instrucciones, los datos serán tratados en forma confidencial y para efectos de este proyecto de investigación.

#### DATOS SOCIOACADEMICOS

Le rogamos a usted que responda a la información solicitada en la sección de datos socio académicos.

GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Licenciatura
	<input type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctorado
TRABAJA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA	SI <input type="radio"/>	NO <input type="radio"/>
EDAD	<input type="text"/>	
GENERO	MASCULINO <input type="radio"/>	FEMENINO <input type="radio"/>

TIPO DE EMPRESA/INSTITUCION

PUBLICA PRIVADA **Instrucciones:**

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
  - El Cuestionario es anónimo. Muchas gracias.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. En conjunto hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiesta
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

## PERFIL DE APRENDIZAJE

- 1- Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
- 2- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3- Coloque estos totales en los casilleros inferiores y así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje predominantes

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22

20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76



Estimado estudiante: se le solicita su valiosa colaboración para la realización del proyecto correspondiente al Doctorado en Educación, que estoy desarrollando en la Universidad Estatal a Distancia. Para ello se necesita que usted complete este cuestionario, siguiendo las siguientes instrucciones, los datos serán tratados en forma confidencial y para efectos de este proyecto de investigación. Su participación es totalmente voluntaria.

## DATOS SOCIOACADEMICOS

Le rogamos a usted que responda a la información solicitada en la sección de datos socio académicos.

Nivel y sección

EDAD ( )

GENERO MASCULINO  FEMENINO

### Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
  - Por favor conteste a todos los ítems.
  - El Cuestionario es anónimo. Muchas gracias.

OBSERVACIÓN: se contemplan los mismos ítems del cuestionario CHAEA para docentes. La validación seguirá el mismo procedimiento pero con muestras de estudiantes.

## ANEXO III

### Cuestionario “Satisfacción de los alumnos por las clases de educación física”

*Estimado y estimada estudiante: Este cuestionario hace referencia a aspectos relacionados con su estado de satisfacción por la educación física y es una vía de inestimable valor para el profesor en el proyecto de estudio de la calidad de la motivación de los alumnos. Le agradezco su participación y su franqueza al contestar honestamente lo que piensa sobre lo que se le pregunta. Los datos son confidenciales y su participación es voluntaria.*

*Instrucciones: Se le solicita que complete este cuestionario, siguiendo las instrucciones que se especifican para cada grupo de ítems, sus respuestas serán de gran utilidad para el estudio que se está desarrollando acerca de la satisfacción de los y las estudiantes por las lecciones de educación física, por tanto sus criterios y opiniones serán muy valiosas, le rogamos que responda a todas las preguntas con sinceridad.*

Edad:\_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Nivel:\_\_\_\_\_ Institución:\_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son las tres asignaturas que más le gustan? Por favor anote el nombre por orden de prioridad.

1. \_\_\_\_\_;

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_.

2. De acuerdo a la importancia que le concede a las lecciones de Educación Física, en qué posición de esta escala la ubicaría (donde 1 es nada importante y 5 muy importante), marque una X sobre el número elegido:

Nada importante 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Muy importante

3. ¿Quisiera ir a estudiar otra asignatura o hacer otra actividad en el horario de Educación Física? Por favor marque una X en la opción que elija.

Si. \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ No sé. \_\_\_\_\_

4. ¿Qué es lo que más le gusta de la Educación Física?

5. ¿Qué es lo que más le disgusta de la Educación Física?

6. ¿Cuáles son las asignaturas que más le disgustan? Por favor anote el nombre por orden de prioridad.

1. \_\_\_\_\_; 2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

7. Si pudiera escoger entre asistir o no a las clases de Educación Física ¿Iría a esas clases? Por favor marque una X en la opción que elija

Si. \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ No sé. \_\_\_\_\_

8. ¿Cómo es su profesor de educación física?. Marque una X en los rasgos que lo caracterizan

Desagradable		Agradable	
Justo		Injusto	
Comprensivo		No comprensivo	
Autoritario		Democrático	
Serio		Alegre	

9. ¿Le gusta la clase de Educación Física?

\_\_\_\_\_ Me gusta mucho

\_\_\_\_\_ Me gusta más de lo que me disgusta

\_\_\_\_\_ Me da lo mismo

\_\_\_\_\_ Me disgusta más de lo que me gusta

\_\_\_\_\_ No me gusta nada

\_\_\_\_\_ No sé decir

10. Respecto a la práctica deportiva de sus padres ¿Practican regularmente algún deporte o realizan algún tipo de actividad física? Por favor marque una X en la opción que elija.

Si. \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_

11. A continuación se le presenta una serie de situaciones relacionadas con el trato que su profesor de Educación Física le da a sus estudiantes. Debe elegir en qué posición de cada escala lo ubicaría (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente en acuerdo), marque una X sobre el número elegido:

**1. A la hora de organizar el grupo, lo hace de igual forma para hombres que para mujeres.**

Totalmente en desacuerdo 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Totalmente de acuerdo

**2. Considera que el nivel de mejora física o en la adquisición de destrezas puede ser diferente según sea un hombre o una mujer.**

Totalmente en desacuerdo 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Totalmente de acuerdo

**3. Se preocupa porque tanto hombres como mujeres participen por igual.**

Totalmente en desacuerdo 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Totalmente de acuerdo

**4. Propone actividades diferentes según sea un hombre o una mujer.**

Totalmente en desacuerdo 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Totalmente de acuerdo

**5. A la hora de poner ejemplos, utiliza tanto a hombres como a mujeres.**

Totalmente en desacuerdo 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Totalmente de acuerdo

**6. Se expresa verbalmente en forma distinta según se trata de un hombre o una mujer.**

Totalmente en desacuerdo 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 Totalmente de acuerdo

## ANEXO IV

### Guía de observación de la evaluación de la calidad de la clase de Educación Física

<b>Lugar:</b>	<b>Institución:</b>
<b>Fecha:</b>	<b>Docente::</b>
<b>Sección:</b>	<b>Cantidad de estudiantes:</b>
<b>Hora de inicio de la sesión:</b>	<b>Posición de la investigadora.</b>
<b>Hora de finalización de la sesión:</b>	
<b>Descripción del ambiente:</b>	

1. ¿Los alumnos se ven interesados en el desarrollo de las actividades?.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

2. ¿Las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo)?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

3. ¿Las actividades permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

4. ¿La diversidad del alumnado y su atención constituye un aspecto destacado dentro de la clase?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

5. ¿ El profesor favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación?.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

6. ¿Los estilos de enseñanza predominantes en la clase son:

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Reciproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)

7. ¿El profesor reconduce el proceso de la clase cuando observa o evalúa situaciones no deseadas en la clase?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

8. Los feed back que el profesor proporciona a los alumnos son:

Siempre Aprobadores	Casi siempre aprobadores	A veces son aprobadores	Casi nunca son aprobadores	Desaprobadores
-5	-4	-3	-2	-1

9. La comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

10. El profesor al proponer las actividades de aprendizaje demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos.

A nivel perceptivo

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

A nivel de toma de decisiones

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

A nivel de ejecución

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

11. ¿Las actividades que se presentan a los alumnos son variadas y atienden una amplia gama de estímulos motores?

En toda la clase	En la mayor parte de la clase	En algunos momentos de la clase	En un solo momento de la clase	En ningún momento
-5	-4	-3	-2	-1

12. ¿Los objetivos se concretan a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad (no conductual)?

Totalmente Formativos	Con predominio de lo formativo	Entre formativos y conductuales	Con predominio de lo conductual	Totalmente Conductuales.
-5	-4	-3	-2	-1

13. ¿Las actividades de aprendizaje se enlazan con otras áreas del curriculum? (relación interdisciplinaria)

En toda la clase	En la mayor parte de la clase	En algunos momentos de la clase	En un solo momento de la clase	En ningún momento
-5	-4	-3	-2	-1

14. Las actividades de aprendizaje abarcaron aspectos:

Conceptuales

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

Motrices

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

actitudinales

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

15. Los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

16. ¿Al evaluar, el profesor tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

17. ¿Se aprecia correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

### La evaluación de la guía de observación

Esta guía de observación, a través de sus 17 ítems registra un conjunto de indicadores que, de forma general, se corresponden con el concepto de calidad anteriormente expresado. No obstante, la evaluación cualitativa del concepto calidad de la clase de educación física no se reduce a la guía de observación de la clase. Esta abarca además una entrevista al profesor para profundizar en otros aspectos que influyen en la calidad de ésta.

*Evaluación de la guía de observación:*

1. Se suman y promedian las evaluaciones de todos los ítems.
2. A partir del promedio obtenido se evalúa la clase de:
  - INTEGRAL: promedio entre 5 y 4.5
  - CON TENDENCIA A INTEGRAL: promedio entre 4.4 y 3.5
  - ENTRE INTEGRAL Y TRADICIONAL: promedio entre 3.4 y 2.6
  - CON TENDENCIA A TRADICIONAL: promedio entre 2.5 y 1.6
  - TRADICIONAL: promedio entre 1.5 y 1

## ANEXO V

### Formato de entrevista focalizada-semiestructurada

#### ***Introducción para la entrevistadora***

- a) Se recomienda que previo a la realización de una entrevista semiestructurada, la persona debe hacer al menos dos entrevistas de práctica, con personas elegidas a juicio de la investigadora, antes de realizar la primera entrevista formal con un integrante de la muestra de profesores de la disciplina de Educación Física, en este caso.
- b) Recuerde que es su tarea es “traducir” los temas de la entrevista a un lenguaje sencillo que pueda ser entendido fácilmente por el entrevistado. La idea es tratar de que la entrevista tome la forma de una conversación.
- c) Debe leer varias veces los temas de la entrevista y tratar de memorizarlos para que la entrevista parezca fluida
- d) Lo más importante es establecer un buen *rapport*, empatía con la persona entrevistada. En este caso, se le debe indicar al entrevistado que puede expresar lo que desee, siempre relacionado con el tema a tratar.
- e) Para efectos de esta entrevista se tomarán como guía los aspectos a observar en la “Guía de observación cualitativa para la evaluación de la calidad de la clase de Educación Física”. Se le debe explicar al docente que se trata de obtener su opinión respecto a los elementos que han sido observados previamente por la investigadora.
- f) Se debe solicitar el consentimiento al entrevistado para hacer la grabación de la entrevista, explicándoles que es lo usual y aconsejable en este tipo de entrevistas y que su grabación solo será identificada por un número y no por su nombre. Con la grabación de la entrevista habrá mayor precisión para poder estudiar luego las diferentes respuestas obtenidas de los tópicos abordados.

- g) En investigación cualitativa el concepto de **saturación** se refiere al punto en donde se llega a la profundidad de análisis necesaria en las respuestas. Por lo tanto, se debe procurar indagar la mayor cantidad de aspectos posibles.
- h) Al finalizar la entrevista y antes de apagar la grabadora, preguntarle al entrevistado si desea agregar alguna otra cosa.

**Preguntas orientadoras de la entrevista focalizada semiestructurada, a profundidad:**

1. Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.
2. En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
  - a) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés?
  - b) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este interés?
3. Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
  - a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
  - b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
4. Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, n una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
  - a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
  - b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
5. En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
  - a) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?
  - b) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?



6. En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
- a) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?
- b) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?
7. ¿Cuáles han sido los estilos de enseñanza predominantes en la clase de hoy?
- a) Consultarle acerca del concepto del estilo, para verificar que se refiere exactamente a alguno de ellos y que explique con algunas características descriptivas porqué considera que está empleando ese estilo determinado.

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Reciproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)

8. Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
- a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
9. Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces.
- a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

- 10.** Considera usted que al comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- 11.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- a) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?
  - b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
- 12.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase.
- 13.** Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3 entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.
- 14.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del currículum es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento.
- a) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.
- 15.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos:

- a) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
  - b) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
  - c) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- 16.** En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.
- 17.** Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- 18.** En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- 19.** ¿Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?

## ANEXO VI

### Instrumentos para la validación por parte de juicio de expertos

Instrumentos entregados a los expertos para validación de cuestionarios:

#### ***Validación del instrumento: La técnica DIP-EF. Diagnóstico del interés profesional en la Educación Física.***

Estimado señor (a), se le solicita su valiosa colaboración como experto en el tema para la validación del instrumento “La técnica DIP-EF. Una alternativa para el diagnóstico de la motivación profesional en profesores de educación física”, el cual sería aplicado en el contexto costarricense y como parte de una investigación de una tesis doctoral. Muchas gracias.

Información general sobre el experto
Lugar de trabajo: Empresa <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia: _____

Después de analizar el documento, sírvase validar de acuerdo a los criterios de **Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A) a los diferentes grupos de ítems, en una escala de 1 a 5 , en la cual 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio.** Además de anotar sus sugerencias para cada uno, en el espacio determinado para “Observaciones”.

- **Claridad:** Argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión e inteligible.
- **Significatividad:** Precisión y consistencia (ausencia de ambigüedad) *La significatividad es una forma de indicar que los datos de referencia han sido legítimamente seleccionados respecto al criterio de uso formal de los objetos; lo*

que es lo mismo: que los datos de referencia son pertinentes para referirse al objeto de referencia desde un cierto punto de vista.

- **Adecuación:** Es una forma de indicar que los datos de referencia pueden ser atribuidos legítimamente al referente que designan. El ítem evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar, en concordancia con los objetivos de la investigación.

#### Instrumento

La técnica DIP-EF ha sido diseñada para explorar los indicadores de contenido y funcionamiento de la motivación profesional del docente de Educación Física y a partir de la integración de los mismos ubicarlo en un nivel de desarrollo de la motivación, que permita discriminar si manifiesta o no un interés profesional por la Educación Física y en qué nivel de desarrollo lo manifiesta. Tiene un alpha de Cronbach de 0.90 (índice de fiabilidad).

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

#### • **Indicadores de contenido de la motivación profesional**

Los indicadores de contenido se refieren a qué tipo de motivos están orientando predominantemente al sujeto en la profesión, si son motivos intrínsecos o extrínsecos, por tanto se refieren a dos tipos de motivación: **la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.**

- **Indicador que manifiesta una orientación al contenido esencial de la profesión (motivación intrínseca):** Preferencia por la realización de actividades que se relacionan directamente con contenidos esenciales de la profesión: Este indicador se manifiesta en la preferencia del profesor por la realización de las tareas inherentes a su labor profesional: preparar clases, trabajar con los alumnos, profundizar en el estudio de contenidos de la educación física y la metodología de su enseñanza.
- **Indicador que manifiesta una orientación a contenidos no esenciales de la profesión (motivación extrínseca):** Preferencia por la realización de actividades que NO se relacionan directamente con los contenidos esenciales de la profesión: Este indicador se manifiesta en la preferencia del profesor por la realización de tareas no necesariamente vinculadas a la esencia de su labor profesional: trabajar como docente de educación física por ganar un salario, por obtener prestigio y reconocimiento social, por ser un trabajo fácil.

I. Alternativas relacionadas con el ejercicio de	C	S	A	Observaciones
la profesión:				

<p>I.1. A continuación se presentan una serie de alternativas relacionadas con el ejercicio de la profesión, señale con una X todas aquellas que considere se corresponden con su situación personal y sus opiniones como profesor de Educación Física:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ___ Me gusta el deporte.</li> <li>2. ___ Soy profesor de Educación Física porque me garantiza un salario para vivir.</li> <li>3. ___ Me gusta dar clases de Educación Física.</li> <li>4. ___ Ser profesor de Educación Física es una profesión fácil.</li> <li>5. ___ No me gusta el deporte.</li> <li>6. ___ Ser profesor de Educación Física es un medio de vida.</li> <li>7. ___ Me gusta dar clases de Educación Física.</li> <li>8. ___ Me gustaría saber más acerca de la enseñanza de la Educación Física.</li> <li>9. ___ Me disgusta continuar estudios relacionados con la enseñanza de la Educación Física.</li> <li>10. ___ Otra(s) ¿Cuál?(es)_____</li> </ol>				
<p>I.2. ¿Le gustaría ejercer otra profesión?</p> <p>Si ___ No ___ No sé ___</p>				
<p>I.3. ¿Cuáles son sus propósitos en su vida profesional?</p>				
<p>I.4. Piensa ser profesor de Educación Física:</p> <p>Siempre ___ Algún tiempo ___ Poco tiempo ___</p> <p>¿Justifique su respuesta?</p>				
<p>I.5. ¿Le gusta ser profesor de Educación Física?</p> <p>___ Me gusta mucho.</p> <p>___ Me gusta más de lo que me disgusta.</p> <p>___ Me es indiferente.</p> <p>___ Me disgusta más de lo que me gusta.</p> <p>___ No me gusta nada</p> <p>___ No puedo decir.</p>				
<p>I.6. ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesor de Educación Física?</p>				

I.7. ¿Qué es lo que más le disgusta de ser profesor de Educación Física?				
I.8. Si tuviera la oportunidad de elegir de nuevo la profesión a estudiar, ¿elegiría la de profesor de Educación Física? Si__ No__ No sé__				
¿Justifique su respuesta?				
I.9. ¿Cuáles son sus planes para dentro de 5 años?				
I.10. <b>10.</b> Si en estos momentos le ofrecieran un trabajo mejor remunerado que el de profesor de Educación Física y para ejercerlo tuviera que renunciar a ser docente, ¿lo aceptaría? Si__ No__ No sé__				
¿Justifique su respuesta?				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Por qué?			
¿Cuál? _____				

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

**Las preguntas 2, 5, 8 (preguntas cerradas), 6 y 7 (preguntas abiertas),** pertenecen a la **Técnica de Iadov** y permiten evaluar la expresión vivencial del sujeto en la profesión a través del indicador relativo a la satisfacción por la profesión pudiendo ubicar al sujeto en una escala de satisfacción que transita desde la máxima insatisfacción hasta la máxima satisfacción.

La técnica de Iadov constituye una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas cerradas que se intercalan dentro de un cuestionario (preguntas 2,5,8, 6 y 7) del cuestionario que aparece más adelante) y cuya relación el sujeto desconoce. Estas tres preguntas se relacionan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de Iadov".

	<b>2. ¿Le gustaría ejercer otra profesión?</b>								
	No			No sé			Si		
<b>5. ¿Le gusta ser profesor de Educación Física?</b>	<b>8. Si tuviera la oportunidad de elegir de nuevo la profesión a estudiar, ¿elegiría la de profesor de Educación Física?</b>								
	<b>Si</b>	<b>No sé</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No sé</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No sé</b>	<b>No</b>
Me gusta mucho.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Me gusta más de lo que me disgusta.	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me es indiferente.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta.	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No puedo decir.	2	3	6	3	3	3	6	3	4

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas nos indica la posición de cada sujeto en la escala de satisfacción. La escala de satisfacción es la siguiente:

1. Clara satisfacción
2. Más satisfecho que insatisfecho
3. No definida
4. Más insatisfecho que satisfecho
5. Clara insatisfacción
6. Contradictoria

Para obtener el índice de satisfacción grupal (ISG) se trabaja con los diferentes niveles de satisfacción que se expresan en la escala numérica que oscila entre +1 y - 1 de la siguiente forma:

+1	Máximo de satisfacción
0,5	Más satisfecho que insatisfecho
0	No definido y contradictorio
-0,5	Más insatisfecho que satisfecho
-1	Máxima insatisfacción

La satisfacción grupal se calcula por la siguiente fórmula:

$$ISG = \frac{A(+1) + B(+0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1)}{N}$$

II. Técnica ladov	C	S	A	Observaciones
-------------------	---	---	---	---------------



<p>II. 2. <b>2.</b> ¿Le gustaría ejercer otra profesión?</p> <p>Si ___ No ___ No sé ___</p>				
<p>II. 5. <b>5.</b> ¿Le gusta ser profesor de Educación Física?</p> <p>___ Me gusta mucho.          ___ Me gusta más de lo que me disgusta.          ___ Me es indiferente.          ___ Me disgusta más de lo que me gusta.          ___ No me gusta nada          ___ No puedo decir.</p>				
<p>II. 6. ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesor de Educación Física?</p>				
<p>II. 7. ¿Qué es lo que más le disgusta de ser profesor de Educación Física?</p>				
<p>II.8. . Si tuviera la oportunidad de elegir de nuevo la profesión a estudiar, ¿elegiría la de profesor de Educación Física?</p> <p>Si ___ No ___ No sé ___</p> <p>¿Justifique su respuesta?</p>				
<p>¿Agregaría o eliminaría algún ítem?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p>	<p>¿Por qué?</p>			

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

- **Perspectiva temporal de la motivación profesional:** Se refiere a la temporalidad con que se expresan los objetivos profesionales que se plantea el sujeto. En este sentido la motivación profesional puede ser **mediata o inmediata**.

**Perspectiva temporal mediata:** Se expresa cuando los objetivos profesionales se proyectan a largo plazo, al futuro. Por ejemplo: querer ser profesor de educación física toda la vida, querer profundizar y actualizarse en temas de la educación física y su enseñanza, querer ejercer la profesión para garantizar una estabilidad económica y profesional.

**Perspectiva temporal inmediata:** Se expresa cuando los objetivos profesionales se proyectan a corto plazo. Por ejemplo: querer ser profesor de educación física sólo por un tiempo. **Las preguntas 3, 4, 9, 10** permiten explorar el indicador **perspectiva temporal de la motivación profesional**.

III. Explorar el indicador <b><i>perspectiva temporal de la motivación profesional.</i></b>	C	S	A	Observaciones
III.3.				
III.4.				
III.9.				
III.10.				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Porqué?			

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

- ***Persistencia en la actuación profesional:*** Se refiere a la posibilidad del sujeto de enfrentar obstáculos que impiden la realización de sus objetivos profesionales y luchar por su consecución. La actuación profesional puede ser persistente o inconstante.

***Actuación persistente o volitiva.*** Se expresa cuando el sujeto lucha por lograr los objetivos profesionales que se plantea independientemente de los obstáculos que se presenten. Por ejemplo: desarrollar sus clases con calidad cuando no se dispone de todos los recursos necesarios, del tiempo necesario para su preparación o se trabaja con grupos numerosos.

***Actuación inconstante, no volitiva:*** Se expresa cuando el sujeto no es capaz de luchar por los objetivos profesionales que se propone siempre que se presenten obstáculos para su consecución. Por ejemplo: Plantearse el objetivo de ser creativo en las clases de educación física pero abandonar la meta porque se le exige por sus superiores un cumplimiento rígido y estricto del programa.

- ***Posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional***

Este indicador se refiere a la disposición manifestada por el sujeto en el desarrollo de su actuación profesional.

***Posición activa.*** Se manifiesta cuando el sujeto expresa iniciativas, independencia en su actuación profesional. Por ejemplo: El profesor crea medios de enseñanza junto a sus alumnos utilizando materiales de desecho.

***Posición reactiva:*** Se manifiesta cuando el sujeto asume una actitud dependiente en su actuación profesional. Por ejemplo: Cuando no tiene los materiales necesarios se conforma y no busca

alternativas.

- **Reflexión personalizada acerca de la profesión:** Se refiere a la posibilidad del sujeto de decidir y actuar en relación con la profesión a partir de sus propios criterios y puntos de vista.

La reflexión personalizada se manifiesta a través de la *elaboración personal* del sujeto respecto a los juicios relativos a la profesión. En este sentido encontramos dos posiciones: sujetos que manifiestan elaboración personal de los juicios relativos a la profesión y sujetos que no la manifiestan.

**Elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:** Se manifiesta cuando el sujeto es capaz de argumentar con criterios propios sus decisiones profesionales, sus valoraciones y vivencias afectivas que expresa en su actuación profesional. Por ejemplo: Adopta variantes metodológicas en el aprendizaje de los juegos deportivos y las fundamenta teóricamente a partir de sus apreciaciones y experiencia profesional.

**No elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:** Se manifiesta cuando el sujeto no es capaz de argumentar o argumenta a partir de criterios ajenos sus decisiones profesionales, sus valoraciones, expectativas y vivencias afectivas que se expresan en su actuación profesional. Por ejemplo: El profesor sigue al pie de la letra los manuales e indicaciones metodológicas sin contextualizarlas.

**Expresión vivencial del sujeto en la actuación profesional.** Se refiere a la manifestación de vivencias afectivas que el sujeto experimenta en el desarrollo de su actuación profesional. Estas pueden expresarse como: satisfacción, contradicción o **Actuación inconstante, no volitiva:** Se expresa cuando el sujeto no es capaz de luchar por los objetivos profesionales que se propone siempre que se presenten obstáculos para su consecución. Por ejemplo: Plantearse el objetivo de ser creativo en las clases de educación física pero abandonar la meta porque se le exige por sus superiores un cumplimiento rígido y estricto del programa.

- **Posición del sujeto en la regulación de su actuación profesional**

Este indicador se refiere a la disposición manifestada por el sujeto en el desarrollo de su actuación profesional.

**Posición activa.** Se manifiesta cuando el sujeto expresa iniciativas, independencia en su actuación profesional. Por ejemplo: El profesor crea medios de enseñanza junto a sus alumnos utilizando materiales de desecho.

**Posición reactiva:** Se manifiesta cuando el sujeto asume una actitud dependiente en su actuación profesional. Por ejemplo: Cuando no tiene los materiales necesarios se conforma y no busca alternativas.

- **Reflexión personalizada acerca de la profesión:** Se refiere a la posibilidad del sujeto de decidir y actuar en relación con la profesión a partir de sus propios criterios y puntos de vista.

La reflexión personalizada se manifiesta a través de la *elaboración personal* del sujeto respecto a

los juicios relativos a la profesión. En este sentido encontramos dos posiciones: sujetos que manifiestan elaboración personal de los juicios relativos a la profesión y sujetos que no manifiestan elaboración personal.

**Elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:** Se manifiesta cuando el sujeto es capaz de argumentar con criterios propios sus decisiones profesionales, sus valoraciones y vivencias afectivas que expresa en su actuación profesional. Por ejemplo: Adopta variantes metodológicas en el aprendizaje de los juegos deportivos y las fundamenta teóricamente a partir de sus apreciaciones y experiencia docente.

**No elaboración personal de los juicios relativos a la profesión:** Se manifiesta cuando el sujeto no es capaz de argumentar o argumenta a partir de criterios ajenos sus decisiones profesionales, sus valoraciones, expectativas y vivencias afectivas que se expresan en su actuación profesional. Por ejemplo: El profesor sigue al pie de la letra los manuales e indicaciones metodológicas sin contextualizarlas.

- **Expresión vivencial del sujeto en la actuación profesional.** Se refiere a la manifestación de vivencias afectivas que el sujeto experimenta en el desarrollo de su actuación profesional. Estas pueden expresarse como: satisfacción, contradicción o insatisfacción.

**Satisfacción:** Se manifiesta cuando el sujeto se siente a gusto con el desarrollo de su actividad profesional, independientemente de los obstáculos que tenga que vencer. Por ejemplo: Cuando el profesor de educación física expresa que le gusta y disfruta dar clases a pesar de los problemas y dificultades que afecten su trabajo.

**Contradicción:** Se manifiesta cuando el sujeto expresa vivencias contradictorias de agrado y desagrado en el desarrollo de su actividad profesional. Por ejemplo: cuando el profesor expresa que se siente bien y mal en su trabajo o no se siente totalmente bien.

**Insatisfacción:** Se manifiesta cuando el sujeto expresa vivencias de disgusto en el desarrollo de su actividad profesional. Por ejemplo: cuando el profesor dice que se siente defraudado, insatisfecho con su trabajo.

IV. <b>Pregunta 11.</b> Elaboración personal en torno a la profesión se evalúa a través de las situaciones 1, 4, 7, 10, 13.	C	S	A	Observaciones
IV. 1. Si tuviera que explicar los aspectos positivos y negativos que tiene la profesión de Educación Física y hacerlo a partir de su experiencia personal sin consultar con otras personas, le sería: Muy difícil _____ Muy fácil 1 2 3 4 5 6 7 8 9				
IV, 4. Si tuviera que defender sus criterios acerca de la importancia de la profesión de Educación Física ante personas que se oponen a ellos.				

<p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>IV.7. Si tuviera que argumentar cómo concibe su vida profesional en un futuro cercano y tuviera que hacerlo con la información que hasta el momento dispones.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>IV.10. Si tuviera que explicar cómo surgió su vocación profesional y tuviera que hacerlo sin que nadie le ayude.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>IV.13. Si tuviera que explicar las implicaciones que tendría para su vida futura ejercer una profesión que no le gusta y que defender sus criterios ante personas que se oponen a ellos.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>V. <b>La posición activa</b> del sujeto en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 2, 5, 8, 11 y 14. .</p>			
<p>V.2. Si tuviera que buscar información acerca de las posibilidades de superación para el profesor de Educación Física y nadie se la ofrece, esto le resultaría:</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>V.5. Si no le ofrecen información acerca de las posibilidades de trabajo del profesor de Educación Física y tuviera que buscarla personalmente.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>V.8. Si tuviera que plantearse la búsqueda de nuevas vías para la solución de problemas relativos al desempeño de la profesión de Educación Física y que oponerse a los que plantean que siga las ya establecidas.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			

<p>V.11. Si le proponen trabajar en una investigación que le permita profundizar en aspectos que le interesan del desempeño de la profesión de Educación Física y que sugerir los temas a investigar.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil  1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>V.14. 14. Si tuviera que solucionar un problema que le interesa de su profesión y poca información.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil  1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>VI. <b>La persistencia</b> en la actuación profesional se evalúa a través de las situaciones 3, 6, 9, 12 y 15</p>			
<p>VI.3 Si tuviera que luchar incansablemente por lograr sus aspiraciones profesionales y aunque no tuviera muchas posibilidades para lograrlas, lo consideraría:</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil  1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>VI.6. 6. Si tuviera que estudiar sin descanso para mejorar la calidad de sus clases y tuviera poco tiempo para ello.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil  1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>VI.9. Si tuviera que vencer obstáculos que entorpecen el logro de sus aspiraciones profesionales y para vencerlos tuviera que hacer grandes esfuerzos.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil  1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>VI.12.Si tuviera que cumplir un plan de trabajo intenso para lograr sus propósitos profesionales y poca ayuda por parte de familiares y colegas.</p> <p>Muy difícil _____ Muy fácil  1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>			
<p>VI.15. 15. Si tuviera la posibilidad de trabajar en una investigación que le permita profundizar en aspectos de la</p>			

profesión que ejerce y hacerlo utilizando su tiempo libre.												
Muy difícil									Muy fácil			
1	2	3	4	5	6	7	8	9				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?						¿Por qué?						
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>												
¿Cuál ? _____												

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

- **Los niveles de desarrollo de la motivación profesional**

La integración de indicadores de contenido y funcionamiento permiten el establecimiento de diferentes niveles regulación de la motivación profesional, González, V. (1989)

**El nivel superior** se caracteriza por la existencia de una motivación predominantemente *intrínseca (Interés profesional)* expresada en una tendencia a un *alto grado de desarrollo funcional*.

Los profesores que se ubican en este nivel tienden a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido esencial de la profesión.
- Satisfacción en la actuación profesional.
- Perspectiva mediata de su motivación profesional.
- Posición activa en la actuación profesional.
- Actuación profesional persistente, volitiva.
- Elaboración personal de los juicios profesionales.

**El nivel medio** se caracteriza por la existencia de una motivación predominantemente *intrínseca (interés profesional)* que en el orden funcional oscila entre un nivel medio y bajo de desarrollo.

Los profesores que se ubican en este nivel tienden a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido esencial de la profesión.
- Satisfacción contradictoria en la actuación profesional.
- Perspectiva inmediata de la motivación profesional.
- Posición reactiva en la actuación profesional
- Actuación profesional inconstante.
- No elaboración personal de los juicios profesionales.

**El nivel inferior** se caracteriza por el predominio de la *motivación extrínseca*, por tanto, los sujetos de este nivel carecen de intereses profesionales, pero en el orden funcional su motivación

profesional puede expresarse con una tendencia a un grado de desarrollo alto, medio o bajo. De esta forma podemos encontrar en el nivel inferior tres tipos de profesores.

**Profesor Tipo A.** Este profesor tiende a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido no esencial de la profesión.
- Satisfacción en la actuación profesional.
- Perspectiva mediata de su motivación profesional.
- Posición activa en la actuación profesional.
- Actuación profesional persistente, volitiva.
- Elaboración personal de los juicios profesionales.

En este caso el profesor manifiesta una motivación extrínseca que funciona como tendencia en un nivel alto de desarrollo.

**Profesor Tipo B.** Este profesor se caracteriza por:

- Una orientación al contenido no esencial de la profesión.
- Los indicadores funcionales tienden a manifestarse en un nivel medio de desarrollo funcional.

**Profesor Tipo C.** Este profesor tiende a caracterizarse por:

- Una orientación al contenido no esencial de la profesión.
- Insatisfacción en la actuación profesional.
- Perspectiva inmediata de su motivación profesional.
- Posición reactiva en la actuación profesional.
- Actuación profesional inconstante.
- No elaboración personal de los juicios profesionales.

VII.1. Características del nivel superior.	C	S	A	Observaciones
VII.2. Características del nivel medio.				
VII.3 Características del nivel superior.				
VII.4 Características del nivel inferior				
VII.4.1. <b>Profesor Tipo A.</b>				
VII.4.2. <b>Profesor Tipo B.</b>				
VII.4.3. <b>Profesor Tipo C.</b>				



¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Por qué?
--	-----------

(Adaptación de Salicetti, A. (2009). Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de maestros especialistas en Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España.

### Validación del instrumento: Cuestionario CHAEA – Estilos de aprendizaje

Estimado señor (a), se le solicita su valiosa colaboración como experto en el tema para la validación del instrumento “**Cuestionario CHAEA – Estilos de aprendizaje**”, el cual sería aplicado en el contexto costarricense y como parte de la investigación de una tesis doctoral. Muchas gracias.

Información general sobre el experto
Lugar de trabajo: Empresa <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia: _____

Después de analizar el documento, sírvase validar de acuerdo a los criterios de Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A) a los diferentes grupos de ítems **en una escala de 1 a 5 , en la cual 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio**. Además anotar sus sugerencias para cada uno, en el espacio determinado para “Observaciones”.

- **Claridad:** Argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión e inteligible.
- **Significatividad:** Precisión y consistencia (ausencia de ambigüedad) *La significatividad es una forma de indicar que los datos de referencia han sido legítimamente seleccionados respecto al criterio de uso formal de los objetos; lo que es lo mismo: que los datos de referencia son pertinentes para referirse al objeto de referencia desde un cierto punto de vista.*

- **Adecuación:** *Es una forma de indicar que los datos de referencia pueden ser atribuidos legítimamente al referente que designan. El ítem evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar, en concordancia con los objetivos de la investigación.*

## **Instrumento CHAEA**

Este instrumento se ha desarrollado para valorar los estilos de aprendizaje de los sujetos, y tiene un alpha de Cronbach de 0.79 (índice de fiabilidad). Según Alonso & Gallego (2007, págs. 48 -70) se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Los mismos se define como:

1. **Activos:** los sujetos que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Se crecen ante los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas de mucho grupo que se involucran en los asuntos de los demás.
2. **Reflexivos:** les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Son prudentes, disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se hayan adueñado de la situación.
3. **Teóricos:** adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas coherentes. Tienden a ser perfeccionistas, les gusta analizar y sintetizar.
4. **Pragmáticos:** El punto fuerte son la aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas o proyectos

que les atraen. Tienen ser impacientes cuando hay personas que teorizan.  
Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

<b>ASPECTOS SOCIOACADÉMICOS</b>				
	C	S	A	Observaciones
1.Grado máximo de estudios				
2.Trabajas en una institución educativa.				
3.Edad				
4.Género				
5.Tipo de empresa / Institución				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

<b>INSTRUCCIONES</b>				
	C	S	A	Observaciones
1. Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad				
2. No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.				
3. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.				

4. Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.				
5. Por favor conteste a todos los ítems.				
6. El Cuestionario es anónimo.				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

**PREGUNTAS (VER EN INSTRUMENTO LOS ÍTEMS DE 1 A 80)**

	C	S	A	Observaciones
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.				
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.				
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.				
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.				
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.				
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.				
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.				
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.				
9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.				
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.				
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.				
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en				

práctica.				
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.				
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.				
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.				
16. Escucho con más frecuencia que hablo.				
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.				
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.				
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.				
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.				
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.				
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.				
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.				
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.				
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.				
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.				
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.				
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.				
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.				
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.				
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.				
33. Tiendo a ser perfeccionista.				
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.				
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.				

36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.				
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.				
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.				
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.				
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.				
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.				
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.				
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.				
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.				
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.				
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.				
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.				
48. En conjunto hablo más que escucho.				
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.				
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.				
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.				
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.				
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.				
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.				
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.				
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.				
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.				
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.				
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.				

60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.				
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.				
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.				
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.				
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.				
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.				
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.				
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.				
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.				
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.				
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.				
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.				
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajeno				
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.				
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.				
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.				
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.				
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.				
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.				
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.				
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

(Adaptación de Salicetti, A. (2009). Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de maestros especialistas en Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España.

## Validación del instrumento: Cuestionario CHAEA – Estilos de aprendizaje- Estudiantes

Estimado señor (a), se le solicita su valiosa colaboración como experto en el tema para la validación del instrumento “**Cuestionario CHAEA – Estilos de aprendizaje**”, el cual sería aplicado en el contexto costarricense y como parte de la investigación de una tesis doctoral. Muchas gracias.

Información general sobre el experto
Lugar de trabajo: Empresa <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia: _____

Después de analizar el documento, sírvase validar de acuerdo a los criterios de Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A) a los diferentes grupos de ítems **en una escala de 1 a 5 , en la cual 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio**. Además anotar sus sugerencias para cada uno, en el espacio determinado para “Observaciones”.

- **Claridad:** Argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión e inteligible.
- **Significatividad:** Precisión y consistencia (ausencia de ambigüedad) *La significatividad es una forma de indicar que los datos de referencia han sido legítimamente seleccionados respecto al criterio de uso formal de los objetos; lo que es lo mismo: que los datos de referencia son pertinentes para referirse al objeto de referencia desde un cierto punto de vista.*
- **Adecuación:** *Es una forma de indicar que los datos de referencia pueden ser atribuidos legítimamente al referente que designan. El ítem evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar, en concordancia con los objetivos de la investigación.*

**Instrumento CHAEA**



Este instrumento se ha desarrollado para valorar los estilos de aprendizaje de los sujetos, y tiene un alpha de Cronbach de 0.79 (índice de fiabilidad). Según Alonso & Gallego (2007, págs. 48 -70) se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Los mismos se define como:

5. Activos: los sujetos que se implican plenamente y sin perjuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Se crecen ante los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas de mucho grupo que se involucran en los asuntos de los demás.
6. Reflexivos: les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Son prudentes, disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se hayan adueñado de la situación.
7. Teóricos: adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas coherentes. Tienden a ser perfeccionistas, les gusta analizar y sintetizar.
8. Pragmáticos: El punto fuerte son la aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas o proyectos que les atraen. Tienden ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

<b>ASPECTOS SOCIOACADÉMICOS</b>				
	C	S	A	Observaciones
Nivel y sección				
Edad				
Género				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Por qué?			
Claridad (C)	Significatividad (S)	Adecuación (A)		

<b>INSTRUCCIONES</b>				
	C	S	A	Observaciones
7. Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad				
8. No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.				
9. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.				
10. Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.				

11. Por favor conteste a todos los ítems.				
12. El Cuestionario es anónimo.				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

<b>PREGUNTAS (VER EN INSTRUMENTO LOS ÍTEMS DE 1 A 80)</b>				
	C	S	A	Observaciones
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.				
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.				
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.				
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.				
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.				
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.				
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.				
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.				
9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.				
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.				
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.				
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.				
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.				
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas,				

imprevisibles.				
16. Escucho con más frecuencia que hablo.				
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.				
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.				
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.				
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.				
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.				
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.				
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.				
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.				
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.				
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.				
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.				
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.				
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.				
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.				
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.				
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.				
33. Tiendo a ser perfeccionista.				
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.				
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.				
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.				
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.				
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.				

39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.				
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.				
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.				
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.				
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.				
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.				
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.				
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.				
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.				
48. En conjunto hablo más que escucho.				
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.				
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.				
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.				
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.				
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.				
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.				
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.				
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.				
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.				
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.				
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.				
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.				
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.				

62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.				
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.				
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.				
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.				
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.				
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.				
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.				
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.				
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.				
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.				
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.				
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.				
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.				
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.				
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.				
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.				
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.				
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.				
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

### Validación del instrumento: “Satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física”

Estimado señor (a), se le solicita su valiosa colaboración como experto en el tema para la validación del instrumento “Satisfacción de los alumnos por las clases de educación física” el cual sería aplicado en el contexto costarricense y como parte de una investigación de una tesis doctoral. Muchas gracias.

Información general sobre el experto
Lugar de trabajo: Empresa <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia: _____

Después de analizar el documento, sírvase validar de acuerdo a los criterios de **Claridad (C)**, **Significatividad (S)** y **Adecuación (A)** a los diferentes grupos de ítems, en una escala de 1 a 5 , en la cual 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio. Además de anotar sus sugerencias para cada uno, en el espacio determinado para “Observaciones”.

- **Claridad:** Argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión e inteligible.
- **Significatividad:** Precisión y consistencia (ausencia de ambigüedad) La significatividad es una forma de indicar que los datos de referencia han sido legítimamente seleccionados respecto al criterio de uso formal de los objetos; lo que es lo mismo: que los datos de referencia son pertinentes para referirse al objeto de referencia desde un cierto punto de vista.
- **Adecuación:** es una forma de indicar que los datos de referencia pueden ser atribuidos legítimamente al referente que designan. El ítem evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar, en concordancia con los objetivos de la investigación.

Instrumento: **“Satisfacción de los alumnos por las clases de educación física”**

La aplicación de este instrumento constituye un instrumento de gran valor para el estudio de la satisfacción - insatisfacción de los alumnos por la clase de educación física. El diagnóstico de la satisfacción por la clase de educación física constituye un punto de partida importante para el diseño de estrategias educativas concretas dirigidas a propiciar el desarrollo de la motivación del estudiante por la clase de educación física.

La técnica de ladov constituye una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas cerradas que se intercalan dentro de un cuestionario (preguntas 3,7 y 9 del cuestionario que aparece más adelante) y cuya relación el sujeto desconoce, a las que se suman dos preguntas abiertas que permiten valorar: causas relativas a la clase de educación física, como pueden ser: la acción pedagógica del profesor, la relación profesor alumno, alumno - alumnos, los contenidos y actividades, las exigencias, los medios y la evaluación y causas externas a la clase de educación física, tales como: las condiciones medioambientales (clima, al aire libre, bajo techo) y escolares (horarios, instalaciones, distancias, aseo personal) así como preferencias o rechazo por la actividad física, limitaciones físicas, enfermedades, entre otras.

Estas tres preguntas (preguntas 3,7 y 9) se relacionan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de ladov". Además, incluye una serie de preguntas para valorar las conductas relacionadas con el trato de igualdad o trato discriminatorio en función del género.

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

Dicho cuestionario permite evaluar además de la satisfacción por la clase de educación física a través del IADOV, aspectos complementarios asociados a la satisfacción, bajo un enfoque físico integral educativo. Dichos aspectos son: la importancia y preferencia por la educación física dentro del currículum de asignaturas (preguntas 1 y 6), aspectos relacionados con causas relativas a la clase de educación física y causas externas a la clase de educación física (preguntas 4 y 5) la preferencia por la práctica deportiva (pregunta 7), cómo ve afectivamente el alumno a su profesor (pregunta 8), la práctica deportiva de sus padres (pregunta 10).

ÍTEM	C	S	A	Observaciones
1.¿Cuáles son las tres asignaturas que más le gustan? Por favor anote el nombre por orden de prioridad.				



1. _____; 2. _____ 3. _____																
2. De acuerdo a la importancia que le concede a las lecciones de Educación Física, en qué posición de esta escala la ubicaría (donde 1 es nada importante y 5 muy importante), marque una X sobre el número elegido: Nada _____ importante 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ importante _____ Muy importante																
3. ¿Quisiera ir a estudiar otra asignatura o hacer otra actividad en el horario de Educación Física? Por favor marque una X en la opción que elija. Si. _____ No. _____ No sé. _____																
4. ¿Qué es lo que más le gusta de la Educación Física?																
5. ¿Qué es lo que más le disgusta de la Educación Física?																
6. ¿Cuáles son las asignaturas que más le disgustan? Por favor anote el nombre por orden de prioridad. 1. _____; 2. _____ 3. _____																
7. Si pudiera escoger entre asistir o no a las clases de Educación Física ¿Iría a esas clases? Por favor marque una X en la opción que elija Si. _____ No. _____ No sé. _____																
8. ¿Cómo es su profesor de educación física. Marque una X en los rasgos que lo caracterizan? <table border="1" data-bbox="215 1780 799 1892"> <tr> <td data-bbox="215 1780 440 1818">Desagradable</td> <td data-bbox="440 1780 500 1818"></td> <td data-bbox="500 1780 740 1818">Agradable</td> <td data-bbox="740 1780 799 1818"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="215 1818 440 1856">Justo</td> <td data-bbox="440 1818 500 1856"></td> <td data-bbox="500 1818 740 1856">Injusto</td> <td data-bbox="740 1818 799 1856"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="215 1856 440 1892">Comprensivo</td> <td data-bbox="440 1856 500 1892"></td> <td data-bbox="500 1856 740 1892">No comprensivo</td> <td data-bbox="740 1856 799 1892"></td> </tr> </table>	Desagradable		Agradable		Justo		Injusto		Comprensivo		No comprensivo					
Desagradable		Agradable														
Justo		Injusto														
Comprensivo		No comprensivo														

Autoritario		Democrático						
Serio		Alegre						
9. ¿Le gusta la clase de Educación Física? _____ Me gusta mucho _____ Me gusta más de lo que me disgusta _____ Me da lo mismo _____ Me disgusta más de lo que me gusta _____ No me gusta nada _____ No sé decir								
10. Respecto a la práctica deportiva de sus padres ¿Practican regularmente algún deporte o realizan algún tipo de actividad física? Por favor marque una X en la opción que elija. Si. _____ No. _____								
¿Agregaría o eliminaría algún ítem? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____				¿Por qué?				

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

**Las preguntas 3, 7 y 9**, pertenecen a la **Técnica de Iadov** y permiten evaluar el nivel de la satisfacción - insatisfacción de los alumnos por la clase de educación física. Ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas cerradas que se intercalan dentro de un cuestionario (preguntas 3,7, y 9) y cuya relación el sujeto desconoce. Estas tres preguntas se relacionan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de Iadov".

	3. ¿ Quisiera ir a estudiar otra asignatura o hacer otra cosa en el horario de Educación Física								
	No			No sé			Si		
9. ¿Le gusta la clase de Educación Física?	7. Si pudiera escoger entre asistir o no a las clases de Educación Física ¿Iría a esas a clases?								
	Si	No sé	No	Si	No sé	No	Si	No sé	No
	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Me gusta mucho.	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Me gusta más de lo que me	2	2	3	2	3	3	6	3	6

disgusta.									
Me es indiferente.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta.	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé decir.	2	3	6	3	3	3	6	3	4

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas nos indica la posición de cada sujeto en la escala de satisfacción. La escala de satisfacción es la siguiente:

7. Clara satisfacción
8. Más satisfecho que insatisfecho
9. No definida
10. Más insatisfecho que satisfecho
11. Clara insatisfacción
12. Contradictoria

Para obtener el índice de satisfacción grupal (ISG) se trabaja con los diferentes niveles de satisfacción que se expresan en la escala numérica que oscila entre +1 y - 1 de la siguiente forma:

+1	Máximo de satisfacción
0,5	Más satisfecho que insatisfecho
0	No definido y contradictorio
-0,5	Más insatisfecho que satisfecho
-1	Máxima insatisfacción

La satisfacción grupal se calcula por la siguiente fórmula:

$$ISG = \frac{A(+1) + B(+0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1)}{N}$$

*Por ejemplo: Si un estudiante responde a la pregunta # 3 "No", vamos a la zona izquierda del cuadro, debajo de la pregunta 3, donde aparece NO. Si a la pregunta # 7 responde "No Sé" buscamos el "No sé" que aparece debajo del NO anterior. Si a la pregunta # 9 responde: "Me disgusta más de lo que me gusta" entonces buscamos en las filas, a la izquierda, la casilla donde aparece esa respuesta y buscamos el punto donde se interceptan la fila "Me disgusta más de lo que me gusta" con la columna "No Sé". El resultado de dicho estudiante es "3," que equivale a "satisfacción no definida". Así se procede con cada estudiante de la muestra en dependencia de sus respuestas a dichas preguntas. De esta forma vamos clasificándolos en las 6 categorías antes mencionadas.*

II. Técnica ladov	C	S	A	Observaciones
¿Agregaría o eliminaría algún ítem?  Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>  ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

La pregunta 11 permite valorar conductas relacionadas con el trato de igualdad o trato discriminatorio. Lo cual hace referencia a procesos educativos coeducativos, mediante lo cual el docente valore delante de los chicos y chicas los rasgos de carácter positivo de los modelos femeninos y masculinos y hacer entender a unos y otras que no se trata tanto de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que tienen muchas de las formas de conducta que hasta ahora han estado consideradas exclusivas de las mujeres.

	C	S	A	Observaciones
<b>11.1. A la hora de organizar el grupo, lo hace de igual forma para hombres que para mujeres</b> Totalmente en desacuerdo 1__2__3__4__5 Totalmente de acuerdo				
<b>11.2 . Considera que el nivel de mejora física o en la adquisición de destrezas puede ser diferente según sea un hombre o una mujer.</b> Totalmente en desacuerdo 1__2__3__4__5 Totalmente de acuerdo				
<b>11.3. Se preocupa porque tanto hombres como mujeres participen por igual.</b> Totalmente en desacuerdo 1__2__3__4__5 Totalmente de acuerdo				
<b>11. 4. Propone actividades diferentes según sea un hombre o</b>				

<b>una mujer.</b> Totalmente en desacuerdo1__2__3__4__5 Totalmente de acuerdo				
<b>7. 11.5. A la hora de poner ejemplos, utiliza tanto a hombres como a mujeres.</b> Totalmente en desacuerdo1__2__3__4__5 Totalmente de acuerdo				
<b>1. 11.6 Se expresa verbalmente en forma distinta según se trata de un hombre o una mujer.</b> Totalmente en desacuerdo1__2__3__4__5 Totalmente de acuerdo				
¿Agregaría o eliminaría algún ítem? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?			

**Validación del instrumento: “Guía de observación cualitativa para la evaluación de la calidad de las lecciones de Educación Física”**

Estimado señor (a), se le solicita su valiosa colaboración como experto en el tema para la validación del instrumento “**Guía de observación cualitativa para la evaluación de la calidad de las lecciones de Educación Física**” el cual sería aplicado en el contexto costarricense y como parte de una investigación de una tesis doctoral. Muchas gracias.

Información general sobre el experto
Lugar de trabajo: Empresa <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia: _____

Después de analizar el documento, sírvase validar de acuerdo a los criterios de **Claridad (C)**, **Significatividad (S)** y **Adecuación (A)** a los diferentes grupos de ítems, en una escala de 1 a 5 , en la cual 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio. Además de anotar sus sugerencias para cada uno, en el espacio determinado para “Observaciones”.

- **Claridad:** Argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión e inteligible.
- **Significatividad:** Precisión y consistencia (ausencia de ambigüedad) La significatividad es una forma de indicar que los datos de referencia han sido legítimamente seleccionados respecto al criterio de uso formal de los objetos; lo que es lo mismo: que los datos de referencia son pertinentes para referirse al objeto de referencia desde un cierto punto de vista.
- **Adecuación:** *Es una forma de indicar que los datos de referencia pueden ser atribuidos legítimamente al referente que designan. El ítem evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar, en concordancia con los objetivos de la investigación.*

Instrumento: **“Guía de observación cualitativa para la evaluación de la calidad de las lecciones de Educación Física”**

El concepto de calidad que se utiliza como parámetro para aplicar este instrumento ha sido tomado de **López Rodríguez y González Maura** (2002, pp.1-2) quienes lo abordan desde un enfoque Humanista e Histórico Cultural de la Educación y una concepción significativa y constructiva del aprendizaje y permite establecer el nivel de integralidad deseado de la clase de educación física en relación con la tradicional. De manera que estos autores lo definen como:

“El valor que se expresa en niveles cualitativos y cuantitativos del proceso enseñanza aprendizaje en la clase de educación física cuyo nivel optimo de referencia o deseable, se concreta en los siguientes aspectos:

- El alumno es un sujeto activo. Es objeto de influencias educativas pero sobre todo sujeto de su propio aprendizaje.
- La acción pedagógica del profesor se enfoca como orientación en un proceso significativo y constructivo del aprendizaje.
- La relación profesor alumno se concreta en una relación sujeto - sujeto en un marco de comunicación dialógica.
- La clase se concibe como una unidad, como un todo, donde las partes están integralmente articuladas y se suceden unas a otras sin cambios significativos aparentes.
- La diversidad del alumnado y su atención constituye un aspecto destacado dentro de la clase.
- Los objetivos se concretan a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad (no conductual) y existe una total correspondencia entre estos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

- El contenido tiene un predominio de tareas abiertas significativas y de juegos que favorecen el proceso de toma de decisión por el alumno.
- La metodología se concreta en el empleo de estilos de enseñanza que promueven la independencia, la socialización y la creatividad.
- Los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y practica de los alumnos. Dichos medios son tanto creados por los profesores y alumnos a partir de materiales de desecho como de producción industrial.
- La evaluación tiene un carácter formativo integral: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
- Los resultados de la clase se concretan en la contribución a la formación integral de los alumnos: ámbitos cognitivo motriz, de habilidad, de actitud.
- Los alumnos, tanto individual como colectivamente, se encuentran satisfechos con la clase de educación física”.

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

Esta guía de observación, consta de 17 ítemes relacionados con una serie de indicadores que, de forma general, se corresponden con el concepto de calidad anteriormente expresado. Aunado a esta guías de observación se realiza una entrevista focaliza al profesor para profundizar en los aspectos observados o en otros aspectos que podrían influir en la evaluación de la calidad de las lecciones.														
ÍTEM	C	S	A	Observaciones										
<p>1. ¿Los alumnos se ven interesados en el desarrollo de las actividades?.</p> <table border="1"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca										
-5	-4	-3	-2	-1										
<p>2. ¿Las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo)?</p> <table border="1"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca										
-5	-4	-3	-2	-1										
<p>3. ¿Las actividades permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento?</p> <table border="1"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca										
-5	-4	-3	-2	-1										
<p>4. ¿La diversidad del alumnado y su atención constituye un aspecto destacado dentro de la clase?</p> <table border="1"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca										
-5	-4	-3	-2	-1										

<p>5. ¿ El profesor favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación?.</p> <table border="1" data-bbox="358 390 862 447"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1														
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																				
-5	-4	-3	-2	-1																				
<p>6. ¿Los estilos de enseñanza predominantes en la clase</p> <table border="1" data-bbox="228 520 948 768"> <tr> <td>Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas</td> <td>(5)</td> </tr> <tr> <td>Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos</td> <td>(4)</td> </tr> <tr> <td>Trabajo por grupos, programas individuales</td> <td>(3)</td> </tr> <tr> <td>Asignación de tareas</td> <td>(2)</td> </tr> <tr> <td>Mando directo</td> <td>(1)</td> </tr> </table>	Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)	Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos	(4)	Trabajo por grupos, programas individuales	(3)	Asignación de tareas	(2)	Mando directo	(1)														
Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)																							
Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos	(4)																							
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)																							
Asignación de tareas	(2)																							
Mando directo	(1)																							
<p>7. ¿El profesor reconduce el proceso de la clase cuando observa o evalúa situaciones no deseadas en la clase?</p> <table border="1" data-bbox="334 951 886 1008"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1														
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																				
-5	-4	-3	-2	-1																				
<p>8. Los feed back que el profesor proporciona a los alumnos son:</p> <table border="1" data-bbox="228 1119 837 1176"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1														
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																				
-5	-4	-3	-2	-1																				
<p>9. La comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo.</p> <table border="1" data-bbox="315 1377 907 1434"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1														
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																				
-5	-4	-3	-2	-1																				
<p>10. El profesor al proponer las actividades de aprendizaje demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos.</p> <p>A nivel perceptivo</p> <table border="1" data-bbox="277 1665 943 1713"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table> <p>A nivel de toma de decisiones</p> <table border="1" data-bbox="277 1818 943 1866"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																				
-5	-4	-3	-2	-1																				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																				
-5	-4	-3	-2	-1																				



<p>A nivel de ejecución</p> <table border="1" data-bbox="269 359 953 407"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1																								
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
<p>11. ¿Las actividades que se presentan a los alumnos son variadas y atienden una amplia gama de estímulos motores?</p> <table border="1" data-bbox="256 579 964 669"> <tr> <td>En toda la clase</td> <td>En la mayor parte de la clase</td> <td>En algunos momentos de la clase</td> <td>En un solo momento de la clase</td> <td>En ningún momento</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	En toda la clase	En la mayor parte de la clase	En algunos momentos de la clase	En un solo momento de la clase	En ningún momento	-5	-4	-3	-2	-1																								
En toda la clase	En la mayor parte de la clase	En algunos momentos de la clase	En un solo momento de la clase	En ningún momento																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
<p>12. ¿Los objetivos se concretan a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad (no conductual)?</p> <table border="1" data-bbox="230 846 990 911"> <tr> <td>Totalmente Formativos</td> <td>Con predominio de lo formativo</td> <td>Entre formativos y conductuales</td> <td>Con predominio de lo conductual</td> <td>Totalmente Conductuales.</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Totalmente Formativos	Con predominio de lo formativo	Entre formativos y conductuales	Con predominio de lo conductual	Totalmente Conductuales.	-5	-4	-3	-2	-1																								
Totalmente Formativos	Con predominio de lo formativo	Entre formativos y conductuales	Con predominio de lo conductual	Totalmente Conductuales.																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
<p>13. ¿Las actividades de aprendizaje se enlazan con otras áreas del currículum? (relación interdisciplinaria)</p> <table border="1" data-bbox="230 1018 990 1087"> <tr> <td>En toda la clase</td> <td>En la mayor parte de la clase</td> <td>En algunos momentos de la clase</td> <td>En un solo momento de la clase</td> <td>En ningún momento</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	En toda la clase	En la mayor parte de la clase	En algunos momentos de la clase	En un solo momento de la clase	En ningún momento	-5	-4	-3	-2	-1																								
En toda la clase	En la mayor parte de la clase	En algunos momentos de la clase	En un solo momento de la clase	En ningún momento																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
<p>14. <i>Las actividades de aprendizaje abarcaron aspectos: conceptuales</i></p> <table border="1" data-bbox="237 1224 984 1281"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table> <p><i>motrices</i></p> <table border="1" data-bbox="243 1318 977 1362"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table> <p><i>actitudinales.</i></p> <table border="1" data-bbox="293 1428 927 1465"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1				
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
<p>15. <i>Los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos.</i></p> <table border="1" data-bbox="280 1570 948 1612"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1																								
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																														
-5	-4	-3	-2	-1																														
<p>16. ¿Al evaluar, el profesor tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos?</p> <table border="1" data-bbox="285 1780 943 1824"> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>-5</td> <td>-4</td> <td>-3</td> <td>-2</td> <td>-1</td> </tr> </table>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	-5	-4	-3	-2	-1																								
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca																														
-5	-4	-3	-2	-1																														

17. ¿Se aprecia correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas?					
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	
-5	-4	-3	-2	-1	
<p><i>Evaluación de la guía de observación:</i></p> <p>3. Se suman y promedian las evaluaciones de todos los items.</p> <p>4. A partir del promedio obtenido se evalúa la clase de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• INTEGRAL: promedio entre 5 y 4.5</li> <li>• CON TENDENCIA A INTEGRAL: promedio entre 4.4 y 3.5</li> <li>• ENTRE INTEGRAL Y TRADICIONAL: promedio entre 3.4 y 2.6</li> <li>• CON TENDENCIA A TRADICIONAL: promedio entre 2.5 y 1.6</li> <li>• TRADICIONAL: promedio entre 1.5 y 1</li> </ul>					
¿Agregaría o eliminaría algún ítem? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____					¿Por qué?

### Validación de la guía de la entrevista focalizada

Estimado señor (a), se le solicita su valiosa colaboración como experto en el tema para la validación de la guía de la entrevista focalizada y que se ha elaborado para profundizar en los aspectos observados mediante el instrumento **“Guía de observación cualitativa para la evaluación de la calidad de las lecciones de Educación Física”**. La entrevista será aplicada a los docentes de Educación Física que participan de una investigación de una tesis doctoral. Muchas gracias.

<b>Información general sobre el experto</b>
Lugar de trabajo: Empresa <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Cargo que desempeña: _____
Años de experiencia: _____

Después de analizar el documento, sírvase validar de acuerdo a los criterios de **Claridad (C)**, **Significatividad (S)** y **Adecuación (A)** a los diferentes grupos de ítems, en una escala de 1 a 5 , en la cual 1 significa la menor obtención del criterio y 5 la mayor obtención del criterio. Además de anotar sus sugerencias para cada uno, en el espacio determinado para “Observaciones”.

- **Claridad:** Argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión e inteligible.
- **Significatividad:** Precisión y consistencia (ausencia de ambigüedad) La significatividad es una forma de indicar que los datos de referencia han sido legítimamente seleccionados respecto al criterio de uso formal de los objetos; lo que es lo mismo: que los datos de referencia son pertinentes para referirse al objeto de referencia desde un cierto punto de vista.
- **Adecuación:** *Es una forma de indicar que los datos de referencia pueden ser atribuidos legítimamente al referente que designan. El ítem evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar, en concordancia con los objetivos de la investigación.*

### “Guía de entrevista focalizada semiestructurada”

Claridad (C)

Significatividad (S)

Adecuación (A)

Esta guía de observación, consta de 17 ítems relacionados con una serie de indicadores que, de forma general, se corresponden con el concepto de calidad anteriormente expresado. Aunado a esta guías de observación se realiza una entrevista focaliza al profesor para profundizar en los aspectos observados o en otros aspectos que podrían influir en la evaluación de la calidad de las lecciones.				
Preguntas orientadoras	C	S	A	Observaciones
1. Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.				
2. En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca. c) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés? d) ¿Qué sugerencias plantearía usted para				

mejorar este interés?			
<p>3. Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.</p> <p>c) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?</p> <p>d) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?</p>			
<p>4. Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, n una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.</p> <p>c) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?</p> <p>d) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?</p>			
<p>5. En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.</p> <p>c) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?</p> <p>d) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?</p>			
<p>6. En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.</p> <p>c) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?</p> <p>d) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?</p>			
7.¿Cuáles han sido Los estilos de enseñanza predominantes en la clase?			

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)			
Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos	(4)			
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)			
Asignación de tareas	(2)			
Mando directo	(1)			
b) Consultarle acerca del concepto del estilo, para verificar que se refiere exactamente a alguno de ellos y que explique con algunas características descriptivas por qué considera que está empleando ese estilo determinado.				
8. Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, donde 5 es siempre y 1 nunca. c) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión? d) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?				
9. Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces. c) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión? d) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?				
10. Considera usted que la comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, donde 5 es siempre y 1 nunca.				
11. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, donde 5 es siempre y 1 nunca. c) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?				

d) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?			
12. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase.			
13. Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3 entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.			
14. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del curriculum es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento. b) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.			
15. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos: d) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. e) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. f) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.			
16. En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si			

cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.	
17. Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.	
18. En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.	
19. ¿Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?	
¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?

(Diseño adaptado de Salicetti, A. (2009). Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de maestros especialistas en Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España

## ANEXO VII

### Respuestas de los docentes a los ítems del Cuestionario Técnica DIP-EF - Diagnóstico de Interés profesional

D	E	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	1 9	1 10	2 4	5 8	10	
P1C1	35	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	3
P2C1	48	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3	2	1	3
P3C1	46	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	2	1	1	2
P4C2	54	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	1	1	2
P5C2	59	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	2	1	1	2

D	E	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	11 7	11 8	11 9	11 10
P1C1	35	9	8	7	7	8	3	7	4	5	9
P2C1	48	8	5	4	8	7	6	7	4	6	9
P3C1	46	8	6	5	7	5	5	7	5	5	9
P4C2	54	9	1	1	1	7	3	4	1	2	9
P5C2	59	7	6	2	9	6	2	8	3	7	7

D	E	11 11	11 12	11 13	11 14	11 15
P1C1	35	8	2	3	5	6
P2C1	48	7	7	8	7	3
P3C1	46	8	8	7	7	7
P4C2	54	9	1	1	3	5
P5C2	59	7	4	9	5	2

Simbología: D (docente) P1C1= profesor 1 del colegio 1; P2C1=; profesor 2 del colegio 1; P3C1=profesor 3 del colegio 1; P4C2= profesor 1 del colegio 1; P5C2=; profesor 2 del colegio 1; E (edad)

## ANEXO VIII

### Transcripción de las entrevistas realizadas a los profesores

#### Entrevista: P1C1.

**20.** Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.

Yo llegué al colegio. Los alumnos entraron y se pusieron la ropa deportiva, después se sentaron y yo pasé lista. Luego entregaron el trabajo extra clase. Después se efectuó el estiramiento dirigido por el profesor y luego un juego de relevos para calentar, en este se dividió al grupo en dos sub grupos, después el profesor habló de lo que se estaba trabajando en la clase y con esto dio inicio al trabajo específico de la clase. Se realizó un juego para trabajar pase de baloncesto y trabajo en equipo. Después se trabajó en parejas para mejorar el fundamento del pase y por último se realizó un colectivo dirigido. Para el cierre de la clase, se efectuó un estiramiento final y la retroalimentación.

**21.** En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

- e) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés?
- f) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este interés?

Yo le daría un 3, porque en este grupo de noveno es un grupo muy problemático, este grupo presenta una gran apatía y rechazo hacia mi persona, porque los líderes de este grupo son estudiantes que presentan problemas de droga, y son estudiantes que presentan muchas boletas inclusive de parte mía, Tienen muchos problemas con los estudiantes de sétimo año y la indicación que tenemos es tratar de alejarlos de todas formas, de verdad. Entonces este control que hemos tenido sobre esos estudiantes líderes del grupo siento que ha tenido un rechazo hacia mi persona por parte del grupo en general siempre hay estudiantes que si trabajan, pero yo siento el rechazo hacia las clases de educación física por ser yo la persona que soy un poquito más estricto en la parte



ésta de mal comportamiento y aparte de de toda esta razón, es de que pocas veces tenemos clases.

**22.** Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

- e) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- f) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Considero que un 2, tal vez en noveno hemos tratado de meter actividades nuevas: bádminton, bochas, creo que son deportes nuevos que ellos nunca habían trabajado, entonces como es algo nuevo creo que no se relaciona en nada con cosas anteriores como acrosport, con cosas anteriores que ya se han trabajado.

El trabajo de taller no ayuda en nada entre una clase y otra, mucho dos clases seguidas, pero la tercera o cuarta clase ya es un corte completamente diferente a los anteriores. Así que no se da un proceso de aprendizaje continuo.

**23.** Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, n una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

- e) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- f) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Para mí un 3, pues en términos generales yo trato de llevar una guía de trabajo, muchas veces ellos la modifican, a veces con este grupo es mejor llevar las cosas un poco más rígidas.

**24.** En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

- e) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?
- f) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Yo diría que un 2, porque este grupo es muy partido, hombres y mujeres, las mujeres se llevan bien entre ellas y los hombres bien entre ellos. Pero hombres con mujeres esto de grupos mixtos no ha servido muy bien, entonces las actividades hay que enfocarlas para que no se den problemas. Para que no lo vean desagradable trabajar con una mujer o que no se propasen con una mujer por malicia.

**25.** En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

- e) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?
- f) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Considero que un 3, a veces en la parte de retroalimentación. Tal vez, sí es importante hacerlo con ellos si es un deporte nuevo, pero se hace más que todo en forma verbal al final de la clase.

**26.** ¿Cuáles han sido los estilos de enseñanza predominantes en la clase de hoy?

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Reciproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)

Los que predominan son los de mando directo

**27.** Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

e) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

f) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Me parece que un 4, casi siempre, porque uno no conoce el grupo también para identificar todas las situaciones que están pasando. Un grupo que lo ve todas las semanas ya lo va conociendo, pero si es un grupo que lo ve cada mes y medio no lo puede conocer, si uno ve una alumna triste, ya uno puede identificar si está enferma o si así es o le paso algo, pero con un grupo como este, al verlo tan poco no puedo identificar que está pasando. Este grupo no lo puede conocer tanto.

**28.** Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces.

e) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

f) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

En mi caso un 4, casi siempre aprobadores.

**29.** Considera usted que al comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Yo diría que un 2, casi nunca, es un grupo muy difícil.

**30.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

e) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?

f) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Claro un 5, a nivel perceptivo; un 5 a nivel de toma de decisiones y un 4 a nivel de ejecución

**31.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase.

Creo que un 4, en la mayor parte de la clase.

Siento que nosotros somos tres profesores acá en el colegio he trabajamos en el trimestre nos rotamos y trabajamos un mes cada uno fuera del gimnasio y los otros dos dentro, un miércoles en la tarde que también no nos ayuda para nada, después de que los chiquitos pasan todo el día pasan el almuerzo, algunos ya vienen incluso con hambre otra vez a la clase de educación física, ya están demasiado cansados, ya quieren irse, muchas veces está lloviendo, entonces cuando les toca trabajar afuera no les gusta las clases, cuando trabajan adentro es mejor, no les gusta afuera por el zacate, por el sol, porque las mujeres sienten que los compañeros las pueden ver.

**32.** Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3 entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.

En este caso un 3, se plantean entre formativos y conductuales; pero creo que se ejecutan con predominio de lo conductual, por el desarrollo de la materia.

**33.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del currículo es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento.

c) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.

Aquí un 1, en ningún momento, lo más que hemos logrado hacer es que compañeros de Cívica y otras materias nos acompañen a giras pero sentarnos a enlazar objetivos no.

**34.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos:

g) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

h) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

i) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

En conceptuales un 3, a veces

En motrices un 4, casi siempre.

En actitudinales un 2, casi nunca; porque siento que hay que tener más el espacio para hablarles, entonces al tener pocas clases uno trata; tal vez es error de uno de avanzar todo lo que puede con la materia y recuperar dos clases en uno, entonces se mete más que todo en la parte motriz, que en la conceptual o actitudinal.

**35.** En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.

Yo pienso que un 3, a veces. Por ejemplo, antes cuando trabajábamos deportes teníamos un balón para cada uno, pero ahora en esta parte como los nuevos deportes, por ejemplo bádminton, lo que tenemos son cuatro raquetas para 12 o 14 estudiantes, entonces tienen que estar rotándoselos, con la parte de la música nos cuesta estar consiguiendo música que sea adecuada para los estudiantes, a unos les gusta y a otros no. Era diferente cuando trabajábamos en voleibol que podíamos trabajar en parejas, ahora nos cuesta un poco más para conseguir las ligas, los balones medicinales, eso nos cuesta más, hacemos actividades para conseguir más materiales pero no es tan eficiente como lo teníamos antes.

**36.** Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

En esta parte un 2, casi nunca. Te digo en la parte de evaluación de trabajo cotidiano lo intentamos tomar en cuenta, si es la evaluación trimestral de la prueba no lo hemos podido implementar y te soy sincero llevamos 2 años sin poder realizar una evaluación, nos referimos al programa y la evaluación que tiene. Eso si fuera ideal, si tuviéramos las 12 o 14 clases, no lo tenemos, teniendo 2, 3, o 4 clases al mes, trabajando una o dos clases en las unidades y no hemos podido evaluar, preferimos no evaluar que calificar injustamente a los estudiantes.

**37.** En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Considero que un 2, casi nunca. Basándome en este grupo de noveno casi nunca, igual tal vez con un grupo que tuviéramos 8 clases trabajando un 60% de las lecciones, tal vez si se pueda lograr, pero trabajando menos del 60 % o un 50% de las lecciones durante el trimestre es muy difícil enlazar, tal vez, si las cuatro o cinco clases fueran de un mismo tema uno podría hacer un enlace pero teniendo que variarlo es muy difícil.

19. ¿Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?

En relación con la apreciación que tienen acerca de la materia de Educación Física, lo enfocaría en tres dimensiones, los estudiantes, los compañeros y la parte administrativa o los jefes de nosotros. Yo siento que los estudiantes nos ven a nosotros con un trabajo adecuado, pero sienten que perdemos muchas clases, tal vez el error de nosotros está en no indicarles en que se pierde la clase, nosotros trabajamos en Juegos Estudiantiles, el colegio de la Suiza es la base de olimpiadas especiales por que aquí es donde tenemos la mayor cantidad de niños especiales en todo Turrialba; entonces y somos tres compañeros y a todas las actividades tenemos que ir dos compañeros o los tres, entonces eso hace que perdamos mucha clase, pero en aula; pero esos días estamos trabajando en atletismo, en futbol, en bochas, con el equipo de olimpiadas especiales, con el equipo de basquetbol.

A los estudiantes les gusta la parte de educación física, y sienten que trabajamos bien, pero creo que ellos perciben que perdemos mucha clase aparte de todas las cosas extra de congreso y todo eso.

Los compañeros, creo que como en la mayoría de las instituciones, la parte ésta de la envidia de andar jugando con los estudiantes, de andar corriendo y trabajando con pantalonetas, creo que ellos nos siguen viendo como los vagabundos del colegio por mas que se trate de cambiar y por parte de la dirección creo si tenemos un buen respaldo por los informes que continuamente estamos pasando de las actividades que realizamos.

Bueno también es una parte de los padres de familia o comunidad por los logros deportivos estamos bien, pero por la parte de estudio estamos debiendo por las pocas clases que se dan, ellos lo que llegan a las casas es que otra vez no tuvimos clases. Deberíamos de buscar nosotros acá en la Suiza justificar la razón por la cual no tenemos clases, sería bueno decirles porque no tenemos lecciones pero a veces se nos juntan dos o tres lecciones y no podemos. Tal vez otra cosa que podríamos arreglar es poder avisarles con tiempo para que no traigan la mochila que es lo que más les molesta.

¿Si yo te dijera a qué nivel esta tu motivación como profesional de Educación Física en un rango de 1 a 5?

Yo siento que llegando al 5, un 4,5 por que no me va cambiar que es lo yo quería que es lo que yo estudie, que es lo que me siento pleno, lo que me gusta, para mi es una bendición todos los días saber que puedo levantarme y hacer ejercicio, poder compartir con otros compañeros yo si me siento muy motivado así hallan problemas en el colegio, cambien los programas, yo me siento motivado, porque no hay cosa más fea que trabajar en algo que a uno no le gusta, verdad.

¿Qué elementos puntuales, consideras que podrían yo se que estas muy motivado, pero sin embargo uno es muy realista con lo que hace falta o con lo que quisiera tener como elementos puntuales que cosas te molestan así del todo que usted diga aunque me gusta, esto no está bien?

Y te hablo plenamente con la situación de este colegio que es lo que estamos hablando, tenemos gimnasio, pero este gimnasio es salón de actos

lugares de teatro, aquí ensaya coro, la banda, aquí ensayan muchas cosas y a veces se le da prioridad a esas otras cosas, y deja de ser el aula de Educación Física, eso desmotiva mucho, porque a veces se le tiene que decir a los estudiantes sabiendo que está lloviendo, y se debe dar más prioridad al grupo de baile, y los estudiantes no tienen clase de Educación Física y uno sabe las consecuencias, tenemos pocas lecciones y tras de eso las perdemos.

Hay situaciones que no nos dejan trabajar. La parte del deterioro que tenemos en el gimnasio que a veces las goteras, la cancha despintada, los materiales, eso es algo que tratamos de mejorarlo pero no está en nuestras manos por la parte económica. Y situaciones de estudiantes que ellos no entienden, como situaciones personales que pueden influir en los estudiantes por ejemplo, si uno le hace un reporte a un estudiante por no andar libro de comunicaciones o los ruedos de los pantalones arrollados, los amigos de él lo ven a uno como algo repulsivo o que no es amigo de ellos por ponerle un ejemplo.

Con la parte del papeleo, terrible esta parte si aunque tuvimos una inspección por decir así y se nos trató de ayudar y ponerlo en una parte fácil, pero si esta parte de estar con las evaluaciones y los cotidianos, los planeamientos y toda esta parte si es muy duro y tedioso, lo tratamos de hacer acá en grupo y hacerlo todo colegiado, para que no nos salga tanto trabajarlo individualmente pero si es algo difícil y duro.

¿Otro aspecto que quisieras mencionar que yo no lo hubiera tocado que vos consideras que es importante?

Si Rosi, yo se que la evaluación de este grupo de noveno va a ser una nota muy baja, como te dije el otro día que estuvimos hablando, este ha sido el grupo más difícil que he tenido en los últimos ocho o nueve años, pero tal vez con otros grupos que han tenido un poco mas de lecciones no, acá el trabajo en la Suiza se trabaja bien es buen trabajo; pero con este grupo si es difícil, te digo la situación de drogas, la situación de género.

### **Observaciones de la investigadora**

En relación con el desarrollo de la lección de Educación Física del PIC1 se establecen las siguientes conclusiones:

- 1) La clase se desarrolla con la Unidad de actividades dancísticas. La población estudiantil va ingresando poco a poco al gimnasio, el docente les indica que deben cambiarse el uniforme, algunos estudiantes le dicen que ellos no lo traen porque no sabían si tenían lecciones, el docente les reprende y los que lo traen se van a cambiar. El docente los llama y los reúne en la gradería, pasa lista e informa acerca de la organización de la clase. Para este día los estudiantes van a trabajar con fundamentos del baloncesto, el docente los organiza a su alrededor y les consulta acerca de conocimientos previos que puedan traer acerca de este deporte explicó algunos conceptos del juego, posteriormente le muestra como ejecutar el pase, el rebote del balón y algunas reglas del juego (no caminar con balón

- retenido, no rebotar balón con ambas manos) y enfatiza en el cuidado hacia sus compañeros si van a hacer un pase de balón. Posteriormente, los organiza en subgrupos de 4 estudiantes, cada uno con balón y les permite que practiquen los fundamentos explicados, luego, organiza a los estudiantes y los ubica en hileras frente al aro, les explica un juego para tratar de encestar, da inicio al juego, luego hacen un colectivo de unos 10 minutos y finaliza la clase. No se desarrolla autoevaluación ni coevaluación.
- 2) Los baños y vestidores están muy sucios, no presentan las condiciones de higiene para utilizarlos, aún así, no les queda más remedio que hacerlo. Los docentes tienen su propio baño.
  - 3) A criterio de la investigadora y siguiendo cada uno de los indicadores de la guía de observación, se presentan las puntuaciones correspondientes:
    - a) Los alumnos se ven motivaciones en algunas ocasiones (3).
    - b) No hay evidencia de aprendizaje significativo (2).
    - c) Las actividades no permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las actividades, porque si bien, el docente les permite un espacio para que elaboren la rutina de ejercicios, esta la hacen pero con muy poca práctica anterior (1).
    - d) La diversidad de la clase se toma a veces en cuenta, cuando el docente interviene para ayudar o corregir, pero en realidad, su propuesta inicial fue la misma para todos (2).
    - e) No hay coevaluación ni autoevaluación (1).
    - f) El estilo de enseñanza predominante es el mando directo (1).
    - g) El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones (3).
    - h) Los feedback proporcionados por el docente son casi siempre aprobadores (3).
    - i) El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación. (2)
    - j) El docente toma en cuenta el nivel de posibilidades reales en algunas veces en el nivel perceptivo (3), en la toma de decisiones (2) y a nivel de ejecución (3).
    - k) La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil, si bien el docente explica la forma de ejecutar las destrezas, no todos los estudiantes pueden ejecutarlos, pues se observa que algunos de ellos tienen poca habilidad y los más hábiles les dejan poca oportunidad de acción (2).
    - l) Se denota en los objetivos que su valor formativo se con predominio lo conductual (2).
    - m) No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum (1).
    - n) Las actividades de aprendizaje abarcan pocos aspectos conceptuales, pues no realiza explicaciones previas, solamente indica cómo hacer la ejecución de las destrezas (2); a nivel motriz en toda la lección (2) y a nivel actitudinal (2), mostró mucho hermetismo con algunos estudiantes, ante sus comentarios.

- o) Los medios empleados no satisfacen la necesidad de ejercitación porque son pocos balones, los aros no están en las mejores condiciones (2).
- p) El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación (1).
- q) Se nota correspondencia entre los objetivos y actividades, pero no entre éstos dos aspectos y la evaluación (2).
- r) El resultado final de la clase da una evaluación de 46 puntos, lo que ubica la clase con tendencia a *tradicional* con un puntaje de **2.41**.

### Entrevista a P2C1

1. Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.

Estoy esperando a los estudiantes en el gimnasio, en cuanto van llegando les reitero que deben cambiarse el uniforme. Los reúno en la gradería, paso lista y les explico lo que vamos a desarrollar en clase. En grupos los estudiantes desarrollan una serie de actividades con diferentes materiales (sacos, cuerdas, pines,) se trabaja aspectos como la coordinación, agilidad, resistencia. Al final, los reúno y les explico acerca de los beneficios de la actividad y se retiran.

2. En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

g) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés?

h) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este interés?

Un 3. Pienso que tal vez ahí es, ese paso de la infancia a la adolescencia, ese tiempo especialmente en las mujeres, que afecta más, que se ve más. Eso es lo primero a nivel fisiológico. Luego también está el interés de ellos, tal vez hay cosas que a ellos no les interesa, muchas veces las actividades no son de su agrado. Hay muchachos que no sienten que van a ser deportistas o que no les gusta el deporte, entonces eso afecta también en parte el desarrollo de lo que usted trae propuesto. Obviamente que a nosotros nos toca motivarlos y muchas veces lo logramos porque ellos lo tienen que hacer básicamente, porque tienen que ganar una nota, pero no lo hacen porque haya un objetivo en ellos real de crecimiento, de que eso lo necesito para mi vida, sino que es más que todo por obligación que lo hacen.

3. Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

g) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

h) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

No creo. Es decir, ahorita el concepto de de clase de Educación Física es una clase más abierta, ya no se da tanto el enfoque aquel de “aprender a”, sino más bien de “participar en”. Entonces ahorita el concepto de mejorar en mis destrezas, por ejemplo, no se está aplicando prácticamente. Es muy difícil poderlo



trabajar, porque se supone que usted lo que tienen que hacer es motivar al muchacho para que participe, no tanto como para que desarrolle una mejor facultad en el movimiento. *Nivel 3.*

El problema es que, el aprendizaje ahorita dentro del programa está enfocado hacia un concepto, no hacia una destreza en este momento. Por ejemplo, si el programa habla de conocer el concepto de juego, no es tanto que lo conozca si no que lo ejecute. Es totalmente contraproducente lo que pide el programa. No hay una concordancia entre lo que se pide y lo que se hace. Hay muchos objetivos y hay muchas cosas que se pretenden, pero el programa no nos faculta para desarrollar ese concepto específico que se pretende. Dentro del programa lo que obstaculiza ese logro es el tiempo, hay muchas variables que afectan contra los grupos, contra los estudiantes. Hay grupos a los que usted ve dos o tres veces por un trimestre y con dos o tres veces es imposible poder alcanzar un objetivo como el que pretende el Ministerio. Por ejemplo, en este caso vamos a hablar de un concepto como el de ritmo y movimiento, mejorara nuestra capacidad de movimiento a través de nuestra capacidad de ritmo, a través de nuestra capacidad de escuchar una música, y si yo pudiera hacer eso todos los días durante un trimestre, quizás yo podría decir que logré ese objetivo, pero trabajando con los muchachos tan poco tiempo, por diferentes circunstancias, no es culpa del Ministerio, ni tampoco del profesor, ni culpa del alumno, sino que hay otras cuestiones que afectan muchísimo el desempeño de esos objetivos.

4. Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, n una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

g) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

h) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Yo creo que en eso si hay que darle mérito al programa, porque se le da mucha participación al estudiante, se busca que el estudiante invente, proponga, que él desarrolle la actividad, no tanto que le demos la actividad, sino que ellos a partir de una actividad, ellos pueden desarrollar otras. Eso creo que es un elemento muy importante porque desarrolla creatividad en el muchacho. También desarrolla algo muy importante que es que ellos participan en lo que les gusta, no hacen lo el profesor les esté indicando que tal vez no es algo que les guste. Diría que un 4.

Esta participación de ellos si nos afecta porque nosotros no sabemos lo que van a proponer y una de las situaciones más difíciles para nosotros, es precisamente planificar el modelo de evaluación, por ejemplo, un examen, ¿cómo voy a evaluar a un muchacho si lo que le estoy pidiendo es que invente? En este caso lo que yo podría evaluar es si es creativo a no es creativo, pero si lo hace bien o lo hace mal, ya eso no es problema del docente, ni del estudiante, él está creando y eso nos dificulta a nosotros, porque en este caso lo único que podría evaluar es si tiene la capacidad de crear o no nada más.

En cuanto a la equidad de género ahora que trabajan en grupos mixtos, en realidad en los Colegios Técnicos o por lo menos acá siempre se ha trabajado en

grupo mixtos, no ha habido diferencia, no obstante, siempre cuando hay actividades en donde se pone en peligro la integridad física de una muchacha, yo si hago la división por género pero eso no es siempre. Regularmente trabajamos dándole esa capacidad de participación a todos y a todas. Yo tengo 14 años de trabajar acá y desde que yo vine siempre se ha trabajado mixto. Diferentes a los años anteriores en donde trabajábamos hombres y mujeres en los Colegios Académicos, por ejemplo.

5. En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

g) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?

h) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

El programa en este caso permite que esas diferencias no se noten tanto, porque ahorita se está trabajando actividades más masivas pero si es importante considerar esas diferencias. Yo si las considero en mi clase. Un 5.

6. En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

g) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?

h) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Yo he intentado hacer los dos procesos, pero la verdad es que por el tiempo es imposible. Yo si la he hecho, una autoevaluación o coevaluación pero de una forma muy subjetiva y nada formal ni estructurado, nada de documentos sino por conversación, por estímulo, por respuesta. Yo les pregunto y ellos me responden. Yo les digo por ejemplo, ¿en sus grupos algún compañero no trabajó? Entonces ellos me dicen pero no en una forma escrita porque no hay tiempo para hacer tanto. Un 1.

7. ¿Cuáles han sido los estilos de enseñanza predominantes en la clase de hoy?

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)

A mí me gusta mucho trabajar por grupos, eso es lo que más utilizo.

8. Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- g) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- h) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
- Un 5. Sí, siempre intervengo cuando hay situaciones, por ejemplo cuando hay situaciones de disciplina. También intervengo cuando hay correcciones oportunas que hay que hacer, tal vez los muchachos estén haciendo un trabajo que es propuesto por ellos mismos y tal vez no tienen esa chispa, entonces uno entra y apoya en ese momento con ideas, con correcciones.
9. Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces.
- g) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- h) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
- Un 5. En mi caso, me gusta mucho aprobar.
10. Considera usted que al comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- Un 5.** Yo creo que sí.
11. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- g) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?
- h) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?
- A nivel perceptivo un 5.
- A nivel de toma de decisiones, un 3, ahí si es un poco más difícil, por que cuando uno establece un actividad, uno sabe que hay estudiantes a los que no les gusta, entonces puede ser que haya un 3%, siempre hay un porcentaje que diga "profe otra vez eso". Yo soy el que toma la decisión y estoy seguro que no ha todos les va a gustar, porque tal vez ya están aburridos o no les gusta la actividad.
- A nivel de ejecución, siempre participan. Hay cierto nivel de obligación. Un 4.
12. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase. Siempre se trata de que hay una amplia gama de posibilidades, en todo momento. Un 5, en toda la clase.
13. Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3

entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.

Para mí es más formativo. Un 5.

14. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del currículo es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento.

d) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.

Estaba lo de los ejes transversales también. Yo creo que sí, no se plantea de una forma estructurada pero si se hace, si se desarrolla. Por ejemplo, se hacen campañas de limpieza en el gimnasio, se recoge basura. Son cuestiones que estimulan mucho el aprendizaje no solo en el área motora, sino también en la forma de vida de la gente, de los estudiantes. Se les habla mucho del uso del agua. Hay costumbres que los estudiantes tienen de dejar tubos abiertos, entonces eso hay que ir tomándolas dentro de la clase, en medio de la lección. Un 3.

15. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos:

j) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

k) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

l) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Conceptuales un 3. Porque para mí lo más importante es que los estudiantes participen, no es tanto que él retenga un concepto. Para mí lo más relevante en mi clase es que el estudiante sea activo, que es lo que busca el programa, que le estudiante sea activo. De hecho tengo por ahí anotada una crítica que dice que hasta cuando se está definiendo un precepto el estudiante tiene que estar activo, eso es muy difícil. La idea es que el estudiante no pare de moverse durante las lecciones y eso es mentira, eso no se puede hacer. Hay que detenerlo para explicarles... características, consecuencias, beneficios de la actividad física usted no puede estar ahí en medio movimiento diciéndoles "esto es un beneficio de la actividad física", eso es mentira, hay que pararlos pero el plan pide o el programa pide que así sea. Que durante todo el tiempo de movimiento usted esté trabajando la parte conceptual pero eso es imposible.

En la parte motriz sí. Un 5.

En la parte actitudinal, también 5.

16. En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1

nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.

Los medios empleados, creo que sí. ¿Hablamos de materiales y todos los recursos? Si creo que 5. Estimulan buscan estimular eso.

17. Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Bueno en este momento la situación de la evaluación es una situación bien delicada bien difícil nosotros si no fue hasta un ocho seis meses que se recibimos un asesoramiento donde se nos dio una indicación de evaluación pero volvemos a lo mismo, queremos evaluar queremos hacer proyectos queremos coevaluar queremos autoevaluar pero, el poco tiempo disponible basados también en la gran cantidad de lecciones y días que se pierden por diferentes circunstancias hace que eso sea más difícil todavía. Yo diría que es muy difícil evaluar muy difícil, prácticamente no hay espacio. Un 1.

Bueno yo tengo algo bien claro, la rúbrica básicamente la estructuramos para el trabajo cotidiano. De hecho nosotros trabajamos con una rúbrica que fue creada precisamente con ese objetivo. En el caso de las actividades de evaluación, llamémosle prueba como es una prueba de ejecución, me acuerdo que nos recomendó por ejemplo, escoger de las tres áreas que se trabajaban durante el trimestre una que fuera la que tuviera mayor injerencia, mayor cantidad de tiempo, etc. En ese caso, yo no utilizo una rúbrica, yo lo que utilizo es una escala de evaluación. Una lista de cotejo, si el estudiante lo hace si no lo hace, si participa, si no participa, porque es lo más factible. Lo hago cuando lo puedo hacer. Cuando tengo el espacio de tiempo para hacerlo y el grupo con el cual he podido tener un proceso de dos tres cuatro lecciones y eso ha sido muy difícil este segundo trimestre ningún grupo ha tenido ese proceso.

18. En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Creo que si. Si hay correspondencia pero yo diría que un 4.

19. ¿Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?

**I:** Por ejemplo, al ligar un proceso, con el taller que es la propuesta del programa, ¿usted considera que ese proceso se rompe o es inalcanzable?

**P:** Es que depende de que estemos llamando proceso. Si por ejemplo para mí un proceso es desarrollar una destreza deportiva en un estudiante, los nuevos programas no lo están logrando. Pero si yo le llamo proceso a la integración del alumno dentro de la clase, entonces ya ahí sí podríamos hablar de que hay un proceso interesante, porque el estudiante se está metiendo en este proceso de inventar, de crear, que es algo que se ha perdido.

**I:** A lo largo del tiempo en las clases de Educación Física, si bien se ha tenido muy claro que es Educación Física, el trabajar deportes por unidad de deportes en los programas anteriores, permitía detectar talentos y eventualmente dentro de lo que se aprendía en clase y ya después trasladarlo extracurricularmente a la parte deportiva, ¿usted considera que este programa con la forma en que se está trabajando promueve o facilitaría eso o del todo más bien va a afectar, por lo menos a los que están interesados en seguir trabajando esta parte deportiva?

**P:** Sí, si los afecta, porque también hemos visto, por ejemplo, casos de estudiantes que tiene un desempeño deportivo interesante y uno los remite a clubes deportivos, pero si esos clubes no los absorben, ¿a dónde van a ir? Entonces este programa definitivamente no está cumpliendo con ese proceso para ellos, en la parte deportiva de rendimiento, de buscar una mejor performance, entonces ahí lo que se hace es que el docente, de una forma u otra, trate de apoyar a este estudiante para que se desarrolle en esa área pero no es la mejor manera, no es la forma como se pretende, no es lo que uno esperaría.

**I:** Los estudiantes manifiestan la preferencia por el programa anterior que por este programa, ¿cuál cree usted que sería la razón de esa respuesta?

**P:** No tengo una idea exacta pero, creo que habría que esperar los resultados, creo que, la investigación puede marcar diferencia entre una salida u otra salida, entre un cambio o una permanencia. Solamente a través de una investigación podemos establecer criterio para decir si no funcionó o sí funcionó.

**I:** Ellos manifiestan: “no estoy aprendiendo”. Enmarcado en esta nueva propuesta, porque ellos la enmarcan muy bien. Usted como docente, ¿cuál sería su reacción? Cuando el estudiantado manifiesta que no está aprendiendo y plantea que anteriormente aprendía, ahora no aprende, “porque me están dejando a mí dar la clase”. ¿Cómo docente cuál es su percepción?

**P:** Como docente en el área de la Educación Física creo que no se está logrando, creo que vamos para atrás mas bien. Es decir, la percepción del estudiante es correcta. De hecho, aquí hay muchos alumnos que no les gusta este programa, no le podría decir cuántos, no podría hablarle de porcentaje pero si podría decirle que hay muchos que no les gusta, pero también sé que hay otros que si les gusta. Entonces la mejor posibilidad aquí es saber exactamente qué es lo que le estudiantado quiere y es lo que menos se pregunta.

**I:** A nivel de aceptación nacional, la Educación Física es una materia formal en el currículum escolar, como lo es la matemática, las Ciencias y Estudios Sociales, al mismo nivel, no tenemos porque valorarlo de otra forma. Se sabe que por ejemplo, a nivel nacional, el que un estudiante reciba matemáticas en la escuela y en el colegio es porque permite su entrada a otros niveles y porque hablaríamos de economía y movilidad social, que ese conocimiento que va adquiriendo previo, nos va a permitir entonces formar a nivel productivo en esa área, personas

preparadas. A nivel nuestro, de Educación Física, ¿qué afectación podría tener un programa donde no se trabajen destrezas o fundamentos deportivos para la formación deportiva a nivel nacional? Es la realidad de nosotros los profesores.

**P:** Mucha. Si hoy estamos hablando de que por ejemplo, el fútbol, que es nuestro “pañito”, va en decadencia y eso antes de, ahora imagínese después de, con estos programas, en donde no se fomenta para nada. Lo que se fomenta es la actividad recreativa, a decir jueguen por jugar pero sin ningún tipo de orientación, simplemente jueguen. El programa lo que dice es que jueguen, que el estudiante esté activo, no dice que hay que hay que mejorar en el las destrezas, porque no hay tiempo para mejorarlas.

**I:** Dentro del programa, una de las excusas que se toman para hacer el cambio, es que los estudiantes manifestaban que en las clases, no se sentían a gusto porque eran tipo entrenamiento. Usted como profesor, ¿considera que en sus clases era tan estricto, tan riguroso? Hubo realimentación. ¿Tomaba en cuenta la diversidad anteriormente? ¿A la hora de evaluar la tomaba o no?

**P:** Yo creo que siempre se ha tomado en cuenta, lo que pasa es que el estudiante tiene una percepción más diferente a la que tiene el profesor, y el estudiante tiene el problema de que él se compara con el mejor del grupo, el profesor no, yo siento que un profesor cuando evalúa debe primero que todo, poner al estudiante como estudiante y ver realmente el avance que él tuvo como estudiante y ver realmente el avance que él va teniendo dentro del proceso que está desarrollando, a la hora de evaluar. Pero si yo como profesor lo que hago es comparar a este estudiante con el mejor que tengo en ese grupo, entonces yo estoy actuando mal como docente, porque no sé trata de eso. Se trata de que el estudiante avance según su propia capacidad, pero la evaluación que yo voy a establecer para ese estudiante y eso no es un entrenamiento, es un proceso de formación, de desarrollo de una destreza, si uno alcanza hasta 5 y el otro hasta 15 ya eso es aparte, pero ese primero tiene que estar contento porque logró llegar hasta 5. A mí no me tiene que interesar comparar. El problema es que una sociedad tan competitiva como la nuestra, en donde por todo se compite, y ya desde el colegio los estudiantes empiezan a competir hasta quien es el mejor y quien es el peor. Y a veces, hay docentes que cometemos el error de hacerle caso a esas cosas y no estimular al estudiante cuando logra. El feedback tiene que ser positivo siempre.

**I:** A mí me extrañó mucho cuando leí eso en el programa, porque la percepción que yo he tenido del Educador Físico es esa cuestión formativa. Y eso está en el programa.

**P:** Los estudiantes pueda ser que confundan el término entrenamiento con sistema, por ejemplo, estamos trabajando formaciones básicas, formaciones de entrenamiento, pasar por los conos, moverse allá y ese tipo de cosas, que lo ven en televisión cuando están entrenando a un equipo de fútbol o baloncesto, ellos piensan que se les está entrenando igual que a esos, pero no es el fundamento, mi labor no es de entrenador, mi labor es de educador, de formador.

**I:** El enfoque constructivista que promueve este programa, ¿usted se siente bien firme en cómo aplicarlo en al área específica de Educación Física?

**P:** No, yo me siento firme en que soy recreacionista y me hace sentirme bien en lo que estoy haciendo, pero el enfoque constructivista no tengo para nada, no siento que tenga las bases ni teóricas ni personales como para decir que soy el mejor en esta área, que yo estoy haciendo lo mejor en esta área, no se lo puedo decir.

### **Observaciones de la investigadora**

En relación con el desarrollo de la lección de Educación Física del P3C1 se establecen las siguientes conclusiones:

- 1) La clase se desarrolla con la Unidad de Actividades dancísticas. La población estudiantil va ingresando poco a poco al gimnasio, el docente les indica que deben cambiarse el uniforme, algunos estudiantes le dicen que ellos no lo traen porque no sabían si tenían lecciones, el docente les reprende y los que lo traen se van a cambiar, la mayoría no se cambia el uniforme. El docente los llama y los reúne en la gradería, pasa lista e informa acerca de la organización de la clase. Además refuerza mucho la parte conceptual mediante preguntas generadoras (beneficios fisiológicos, mejora en la respiración y resistencia cardiovascular). Para este día los estudiantes deben organizarse por grupos para el desarrollo de la lección, trabajan con una serie de materiales que los estudiantes llevan (cuerdas, sacos) y unos conos que el docente les proporcionó. La lección transcurre en actividades que llevan los estudiantes programados, con juegos para el trabajo de la coordinación, la agilidad, la resistencia; mediante relevos y competencia. No se desarrolla autoevaluación ni coevaluación.
- 2) Los baños y vestidores están muy sucios, no presentan las condiciones de higiene para utilizarlos, aún así, no les queda más remedio que hacerlo. Los docentes tienen su propio baño.
- 3) A criterio de la investigadora y siguiendo cada uno de los indicadores de la guía de observación, se presentan las puntuaciones correspondientes:
  - b) Los alumnos se ven motivaciones en la mayoría de las ocasiones (4).
  - c) No hay evidencia de aprendizaje significativo (2).
  - d) Las actividades permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para su ejecución porque fueron ellos quienes las desarrollaron, en este caso se evidencia poca participación del docente en la planificación de la lección (3).
  - e) La diversidad de la clase no se toma a veces en cuenta, debido a que los estudiantes programan la lección y la desarrollan a su manera, su propuesta inicial fue la misma para todos (3).
  - f) No hay coevaluación ni autoevaluación (1).
  - g) El estilo de enseñanza predominante es la asignación de tareas, pues el docente asignó el trabajo a sus estudiantes (2).
  - h) El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones (3).



- i) Los feedback proporcionados por el docente son casi siempre aprobadores (4).
- j) El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación. (4)
- k) El docente toma en cuenta el nivel de posibilidades reales algunas veces en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución (no todos tienen la posibilidad porque ante la falta de orientación y organización de la clase, los estudiantes imponen sus condiciones para poder sacar la tarea adelante, los menos diestros en esta área simplemente se ajustan a sus posibilidades).(3 en cada una)
- l) La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil, hay muy poca orientación por parte del docente (3).
- m) Se denota en los objetivos que su valor formativo transita entre los formativo y lo conductual (3).
- n) No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum (1).
- o) Las actividades de aprendizaje abarcaron aspectos conceptuales al inicio de la lección (4); a nivel motriz en toda la lección (5) y a nivel actitudinal (4), mostró gran aceptación ante las manifestaciones de sus estudiantes.
- p) Los medios empleados satisfacen parcialmente la necesidad de ejercitación porque el material que llevaron los estudiantes estaba sucio (los sacos eran de alimento animal) y algunas cuerdas no contaban con el tamaño requerido) (3).
- q) El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación (1).
- r) Se nota correspondencia entre los objetivos y actividades, pero no entre éstos dos aspectos y la evaluación (3).
- s) El resultado final de la clase da una evaluación de 62 puntos, lo que ubica la clase con tendencia a *integral* con un puntaje de **3.65**.

### Entrevista: P3C1.

1. Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.

Estoy en el gimnasio 10 minutos antes de la hora de inicio, los reúno en la gradería y les explico los temas del día, aclaro dudas y después les indico las actividades que vamos a trabajar. Los organizo en subgrupos de trabajo, les explico las actividades que están relacionadas con actividades rítmicas y su concepto y tratamos de hacer algunas actividades que se pueden hacer sin material y para personas con discapacidad visual. Les doy los pasos básicos para una rutina de ejercicios, ellos me siguen, lo tratan de desarrollar, les doy realimentación durante la práctica y luego se organizan en grupos de trabajo y tratan de crear su propia rutina de ejercicios.

2. En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
- i) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés?
  - j) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este interés?

Un 4. Si claro se está trabajando con el cuerpo con cosas que han conocido desde antes, sonidos, ritmos entonces es una forma de que ellos se expresen. Bueno al menos lo tomo por el trimestre de ahora se les va a trabajar actividades rítmicas hay unos chicos que no venían muy motivados para eso, pero en realidad no sabían que eran actividades rítmicas, entonces hoy tratamos al inicio en trabajar un poquito en lo que era el concepto de actividad rítmica y tratamos de hacer algunas actividades, que se pueden hacer sin material y para personas con discapacidad visual, entonces para que ellos vayan conociendo un poquito como se puede trabajar con diferentes poblaciones.

3. Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
- i) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
  - j) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 5. Bueno si hay una parte de constructivismo donde se le permitió la parte final al alumno este crear un juego de actividad rítmica planteado por ellos entonces se presentaron cuatro rutinas diferentes.

4. Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, n una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
- i) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
  - j) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 4. Casi siempre una que otra distracción por tanta gente que sale y entra del gimnasio pero considero que si la mayoría del tiempo trato de controlar un poco.

5. En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.
- i) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?
  - j) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Un 4.Si, bueno hoy se les hizo al inicio un diagnostico más o menos que es para yo valorar que actividades que cosas les gusta a ellos, que le gustaría trabajar durante el trimestre para no hacerlo tan tedioso entonces si siento que siempre se les toma la opinión de ellos.

6. En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

i) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?

j) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Un 1.No hay tiempo para este tipo de evaluación. Uno quiere aprovechar al máximo la parte activa y para evaluar de este modo se requiere tiempo extra.

7. ¿Cuáles han sido los estilos de enseñanza predominantes en la clase de hoy?

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Reciproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)

Ahora estamos trabajando casi comando directo; pero digamos trabajo diferente en todas las actividades, luego por tareas; a veces la parte de constructivismo a veces.

8. Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

i) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

j) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Sí, siempre. Un 5, entonces.

9. Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces.

i) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

j) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 4. Casi siempre

10.Considera usted que al comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

5. Siempre

11.Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

i) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?

j) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

A nivel preceptivo: 5. Siempre

A nivel de toma de decisiones: 4. Casi siempre

A nivel de ejecución: 5. Siempre. En la toma de decisiones digamos de los alumnos, a veces los chicos, este como le digo, son un poco desmotivados entonces, este, a veces trato de darles la oportunidad de que sean ellos los que tomen las decisiones, pero siempre, digamos, como con un control teniendo yo también la potestad sobre ellos porque si no se me hace un desorden.

**12.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase.

Creo que un 4, en la mayor parte de la clase.

**13.** Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3 entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.

Un 3. Entre formativos y conductuales

**14.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del currículo es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento.

e) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.

Aquí un 1, en ningún momento

**15.** Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos:

m) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

n) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

o) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Conceptuales: cinco, bueno al inicio se les hizo unas preguntas a ellos acerca de qué eran actividades rítmicas, qué beneficios proporcionan estas actividades, que si permite la actividad rítmica de expresarse, o sea, que el ser humano pueda expresarse, y porqué las actividades que ellos les gustaría realizar entonces si se ve la parte conceptual.

Motrices: Un 5, si también

Actitudinal: Un 5, si también, porque al inicio digamos, siempre trato de decirle a ellos, trato de mencionar alguno que otro valor, digamos de la parte integral que se cuiden, este si alguna compañera se sienta, entonces trato de motivarla, trato de saber qué es lo que no le está gustando de la clase y si puedo ayudarle, pues trato de involucrarla nuevamente.

**16.** En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.

No, un 2. Aunque creo que se trabajó bien a pesar de que es un espacio compartido, tan pequeño y tanta gente entrando y saliendo. Hace falta más material para trabajar con talleres, además, se introducen temas nuevos y se requieren medios diferentes.

**17.** Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 4. Bueno para la clase de hoy este si lo tome en cuenta ya si dios lo permite la otra semana vamos a trabajar como bailes y vamos a meter diferentes actividades rítmicas, entonces ahí si tengo que considerar un poquito las capacidades de ellos.

**18.** En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 4. Si, casi siempre

**19.** Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?

I: Por ejemplo, en relación con el Programa este de Educación Física que ustedes trabajan por taller, yo observé ahora que estabas trabajando la parte de actividad rítmica básicamente, y supuestamente el programa dice que tiene que trabajar tres actividades, o sea, les exigen desarrollar un taller y el taller implica varias actividades de diferentes temáticas. Como lo ha estado manejando usted.

P: Bueno, hasta hoy es la primera la clase entonces, hoy traje un poquito de diferentes actividades para que ellos conocieran lo que era porque no sabían que eran rítmicas, la otra semana, voy a traerles un poquito de bailes o ejercicios, entonces voy a trabajar por días, no voy a variar actividades en uno solo.

I: El proyecto es un tema que vos les propones a ellos o ellos lo escogen libremente.

P: Bueno, este año y a consecuencia del año pasado, en el Depto. Educación Física, decidimos realizar una sola actividad, en la cual los y las estudiantes planean un evento, lo organizan, hace toda la parte logística y se cumple con el proyecto.

I: Alguna sugerencia o que usted quisiera hacerle al programa del Ministerio de Educación, al Programa de Educación Física que les han implementando.

P: Bueno, si me ha gustado trabajar con este tipo de programa porque digamos en la parte de valores y actitudes vienen muchas cosas que le ayudan a uno para poder aplicar la clase; lo que si no me parece es que se llame taller porque es una clase que uno viene a dar, siento que un taller, es como le digo, como que se aplica a una población, pero como que se da en un día y ya yo siento que esto es mas formativo, para ellos un taller siento que es si de aprendizaje pero no como de una clase normal. En realidad, estoy variando, no lo estoy haciendo así de un solo taller, trato de mover algunas cosas como trabajar todo como una clase seguida, algo que se va viendo un aprendizaje desde el inicio y se va avanzando, no un taller como que hoy vine les enseñe una cosa y ya eso no mas vengo la otra semana, les enseñe una cosa y no mas no trato de que vaya siendo formativo.

### **Observaciones de la investigadora**

En relación con el desarrollo de la lección de Educación Física del P3C1 se establecen las siguientes conclusiones:

- 1) La clase se desarrolla con la Unidad de Actividades dancísticas. La población estudiantil va ingresando poco a poco al gimnasio, el docente les indica que deben cambiarse el uniforme, algunos estudiantes le dicen que ellos no lo traen porque no sabían si tenían lecciones, el docente les reprende y los que lo traen se van a cambiar. El docente los llama y los reúne en la gradería, pasa lista e informa acerca de la organización de la clase. Para este día los estudiantes deben organizarse por grupos para la elaboración del proyecto, se observa mucha dificultad y una actitud muy negativa para ponerse de acuerdo, pues ellos quieren hacer una sola coreografía, sin embargo el docente insiste en subgrupos de 6 personas (esta discusión toma unos 15 minutos) y no llegan a ponerse de acuerdo, por lo que el docente, les indica que deben organizarse fuera de clase.
- 2) El docente se levanta de su silla y pone la música (utiliza una pequeña grabadora en una determinada emisora, aquí no lleva un disco o pieza previamente estudiada para trabajarla en la clase), luego los organiza detrás de él y empieza enseñarles los pasos básicos para ejecutar una rutina de ejercicios, los estudiantes se organizan detrás de él y los van tratando de seguir. Al cabo de 15 minutos, el docente se detiene y les pide que se organicen en subgrupos para que elaboren su propia rutina, los estudiantes se molestan porque consideran que todavía no saben bien los pasos, aún así, el docente insiste y los estudiantes se separan y tratan de hacer la rutina (*algunos estudiantes que bailan muy bien están en parejas bailando la música de acuerdo al ritmo que se escucha en la emisora*). Se nota gran dificultad sobre todo para la población masculina, y algunos se sientan y no participan. El docente los deja hacer y en los últimos quince

minutos de la clase los llama y les pide que muestren la rutina. No se desarrolla autoevaluación ni coevaluación.

- 3) Los baños y vestidores están muy sucios, no presentan las condiciones de higiene para utilizarlos, aún así, no les queda más remedio que hacerlo. Los docentes tienen su propio baño.
- 4) A criterio de la investigadora y siguiendo cada uno de los indicadores de la guía de observación, se presentan las puntuaciones correspondientes:
  - a) Los alumnos se ven motivaciones en algunas ocasiones (3).
  - b) No hay evidencia de aprendizaje significativo (2).
  - c) Las actividades no permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las actividades, porque si bien, el docente les permite un espacio para que elaboren la rutina de ejercicios, esta la hacen pero con muy poca práctica anterior (3).
  - d) La diversidad de la clase se toma a veces en cuenta, cuando el docente interviene para ayudar o corregir, pero en realidad, su propuesta inicial fue la misma para todos (3).
  - e) No hay coevaluación ni autoevaluación (1).
  - f) Los estilos de enseñanza predominantes es la asignación de tareas (2).
  - g) El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones (3).
  - h) Los feedback proporcionados por el docente son casi siempre aprobadores (4).
  - i) El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación. (4)
  - j) El docente toma en cuenta el nivel de posibilidades reales en algunas veces en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución (no todos tienen la posibilidad porque ante la falta de orientación y organización de la clase, los estudiantes con mayor liderazgo imponen sus condiciones para poder sacar la tarea adelante, los menos diestros en esta área simplemente se ponen de pie y se mueven un poco para cumplir).(3 en cada una)
  - k) La variedad de estímulos motores es limitada, porque no hay habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil, si bien el docente presenta algunos pasos básicos, no todos los estudiantes pueden ejecutarlos y mucho menos si la música está cambiando constantemente (se recuerda que puso una emisora de radio) (3).
  - l) Se denota en los objetivos que su valor formativo transita entre lo formativo y lo conductual (3).
  - m) No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum (1).
  - n) Las actividades de aprendizaje abarcan aspectos conceptuales en algunas ocasiones, pues al inicio de la clase les explicó a sus estudiantes la importancia del trabajo aeróbico (3); a nivel motriz en toda la lección (5) y a nivel actitudinal (2), no mostró gran aceptación ante las discusiones o manifestaciones de disgusto por la forma de organización de la clase.

- o) Los medios empleados no satisfacen la necesidad de ejercitación porque utilizó una grabadora con muy mal sonido y no planeó previamente el tipo de música que iba a utilizar. Debió tomar en cuenta que los ritmos son diferentes y que no todos se adaptan a los pasos o a las habilidades de sus estudiantes (2)
- p) El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación (1).
- q) Se nota correspondencia entre los objetivos y actividades, pero no entre éstos dos aspectos y la evaluación (3).
- r) El resultado final de la clase da una evaluación de 57 puntos, lo que ubica la clase entre *integral* y *tradicional* con un puntaje de **3.35**.

### Entrevista: P4C2.

Día: 21 de agosto/ 8:20 a.m.

1. Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.

Lo primero que se hizo fue, entrar al aula, esperar a los alumnos y alumnas. Luego pasar lista. Después hacer un estiramiento general, seguido de un calentamiento, un juego para calentar. Se hizo otro juego para relacionar algunos aspectos. Luego aplicar el proyecto, los grupos de estudiantes se trabajaron el dribling, que se aplicó a todos los estudiantes. Seguido se aplicó pase y por último lanzamiento. Primero los ordené en grupos según los proyectos, para que unos estuvieran practicando unos aspectos y otros los otros según lo planeado por los estudiantes. Cuando se acaba el tiempo, se retiran a cambiarse unos 15 minutos antes de la hora de salida.

2. En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

a) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés?

b) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este interés?

Hay estudiantes que muestran interés y hay otros que no muestran tanto interés, entonces que podría ser un 3 según el grado de interés porque, hay unos que sí muestran más interés y otros que no.

Pienso que hay unos que sienten menos interés, en el caso de la clase de hoy tal vez, porque no estaban haciendo otra actividad que les gustara, porque debían hacer lo de los proyectos, entonces siento que por ahí no tenían mucho interés, y otros porque no les gusta mucho hacer ejercicio, no les gusta sudarse o por ejemplo, había una muchacha que siempre andaba con el período.

3. Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?



b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Yo creo que no, porque todo depende de lo de los proyectos, entonces por ahí siento que no hay cierta relación, podría decir que un 3, porque los estudiantes no se preocupan por hacer un buen trabajo, y con la pérdida de lecciones no se puede hacer progresivo.

4. Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Diría que un 3, porque lo que se estaba viendo más que todo era un poco de baloncesto, entonces la idea es que ellos aprendan lo mejor posible, no es que tiene que seguir un modelo en sí, pero sí que tengan un buen conocimiento del deporte en forma recreativa.

5. En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

a) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?

b) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Un 3. Pienso que en las actividades se planifican para que todos los estudiantes las puedan realizar. No son actividades que tengan mucho grado de dificultad, por ejemplo, si es una mujer que anda con su período, yo pienso que todas las actividades las puede hacer, solo una alumna que me pidió permiso para no correr porque dijo que andaba con el período y eso, pero las demás cosas si las puede hacer. Son actividades que son fáciles de realizar y todos los estudiantes las pueden hacer.

6. En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

a) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?

b) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Un 1. No hay tiempo para este tipo de evaluación, uno trata de motivarlos verbalmente, durante la clase para que realicen las actividades, pero como se supone que ellos deben ser los que den la clase y sean creativos.

7. ¿Cuáles han sido los estilos de enseñanza predominantes en la clase de hoy?

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Reciproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)

Asignación de tareas, porque eso es lo que hacen los grupos y trabajo en grupos.

8. Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

- a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 3. Yo pienso que a veces hay situaciones complicadas para trabajar pero se trata de que la clase siempre se dé, que salga lo mejor posible. Pero con los estudiantes, se hace un poco difícil porque depende de la seriedad con la que ellos desarrollan los avances del proyecto.

9. Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces.

- a) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?
- b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 4. Sí han sido eficientes porque siempre se trata de que les quede algo a los estudiantes. Yo intervengo cuando veo que algo no está bien,.

10. Considera usted que al comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 3. Siento que si hay confianza y respeto hasta cierto punto, pero siento que hay algunos alumnos que tienen demasiada confianza, entonces al tener tanta confianza no hay tanto respeto, y no lo ven tanto como el profesor porque le tienen demasiada confianza. Siempre es el profesor que les dice que hacer, el que les pone notas y todo pero tienen demasiada confianza para vacilar con el profesor o decirles ciertas cosas.

11. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

- a) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?
- b) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

A nivel perceptivo: 3

A nivel de toma de decisiones: 4

A nivel de ejecución: 4.

12. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase.

Un 3. Sí, considero que son algo variadas y que atienden a bastantes estímulos motores. Por lo general las clases son diferentes, hay más actividades que les permiten a los estudiantes tener un mayor estímulo.

13. Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3 entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.

Yo creo que un 3. Porque la propuesta es dividida entre estudiante y profesor, y para que logren desarrollar el proyecto se les debe dar mayor tiempo a ellos y hacen lo que pueden.

14. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del currículo es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento.

- a) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.

Un 1. En la clase de hoy no había relación con otras materias.

15. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos:

- a) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- b) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
- c) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 3. Porque los estudiantes solo exponen las actividades, que eran pase, dribling y lanzamiento. Antes se trataba de explicar los fundamentos para que el estudiante entendiera más el deporte y se le facilite más a la hora de la práctica, ahora es como más recreativo y en realidad no se logra mucho esta parte. Las actividades si permiten un desarrollo motriz, un 4..

Respecto al objetivo actitudinal, no tanto. Un 3.

16. En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.

Un 3. Considero que hoy hizo falta actividades para ejercitar más a los alumnos. Se requiere de más material, para hacer variadas las clases, porque si piden un taller con varias actividades, entonces se les deben dar más material.

A) Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 3. No. Hay una diferencia a la hora de poner un puntaje, porque hay estudiantes que tienen capacidad porque han practicado más el deporte que los otros, entonces no puedo evaluar a todos por igual. De lo que hemos visto en la clase, en un desarrollo de las habilidades del deporte, por ejemplo, si hay un alumno que se le dificulta y ha mejorado, entonces por ahí yo siento que le puedo asignar un mayor puntaje. Si se estanca entonces no está aprendiendo pero hay algunos estudiantes que son bastante buenos, entonces ya ellos tienen más facilidad, pero los demás se trata de que vayan teniendo mayor conocimiento del deporte y mayores habilidades a la hora de ejecutarlo.

B) En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Si. Un 3. Por lo anotado anteriormente, falta seriedad por parte de los alumnos y se requiere dar más lecciones.

C) ¿Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?

A nivel profesional, considero que por la pérdida de lecciones no es factible estar cambiando de actividades, sino que lo recomendable ante la realidad con la que se enfrenta a nivel institucional, debido al uso del gimnasio, por exámenes, por juegos deportivos, es preferible trabajar una sola unidad y que el estudiante aprenda o que tenga aprendizaje significativo por lo menos en una unidad.

Calificación de calidad de la clase.

## Observaciones de la investigadora

En relación con el desarrollo de la lección de Educación Física del PIC1 se establecen las siguientes conclusiones:

1. La clase se desarrolla con la Unidad de deportes: La población estudiantil va ingresando poco a poco al gimnasio, el docente les indica que deben cambiarse el uniforme, la mayoría no se cambia el uniforme y trabaja con el oficial.. El docente los llama y los reúne en la gradería, pasa lista e informa acerca de la organización de la clase, les indica que deben presentar una primera parte del proyecto; los estudiantes se vuelven a ver y le dicen que como han tenido tan pocas lecciones ellos no lo han realizado, el docente les dice que es su obligación. Se presenta una discusión entre todos y al final, el docente les da la oportunidad de que lo entreguen la otra lección, pero les indica que deben reunirse en ese momento y organizarse. Los estudiantes se disgustan porque ellos quieren recibir la lección práctica. El docente insiste y los estudiantes disgustados se quedan en la gradería y algunos se reúnen y trabajan en el proyecto, otros se levantan y se van a conversar con otros estudiantes. El docente se va a su oficina en el gimnasio, después de unos 30 minutos, los llama y les pregunta que quieren trabajar, todos dicen cosas diferentes, entonces les da la llave de la bodega para que saquen el material de baloncesto, los estudiantes sacan algunas balones en mal estado y al final solo hay tres con los que se puede trabajar. El docente los deja hacer lo que quieran y los estudiantes se ponen a jugar entre ellos, algunos no participan y se quedan sentados. Faltando unos 15 minutos les dice que la clase ya terminó. No se desarrolla autoevaluación ni coevaluación.
2. Los baños y vestidores están muy sucios, no presentan las condiciones de higiene para utilizarlos, aún así, no les queda más remedio que hacerlo.
3. A criterio de la investigadora y siguiendo cada uno de los indicadores de la guía de observación, se presentan las puntuaciones correspondientes:
  - Los alumnos se ven motivados en pocas ocasiones (2).
  - No hay evidencia de aprendizaje significativo (1).
  - Las actividades no permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las actividades, porque si bien, el docente les permite un espacio para que elaboren la rutina de ejercicios, esta la hacen pero con muy poca práctica anterior (2).
  - La diversidad de la clase no se toma, no hay realimentación o intervención por parte del docente (1).
  - No hay coevaluación ni autoevaluación (1).
  - No se evidencia ningún estilo de enseñanza predominante (1).
  - El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones (1).
  - No hay feedback proporcionados por el docente (1).
  - El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación. (4)

- El docente no toma en cuenta el nivel de posibilidades reales en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución .(1 en cada una)
- La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil (1).
- Se denota en los objetivos que su valor formativo se da con predominio de lo conductual (2).
- No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum (1).
- La actividades de aprendizaje no abarcan aspectos conceptuales, pues no realiza explicaciones previas, solamente les indica que vayan a jugar (1); a nivel motriz en toda la lección aunque sin ninguna organización o planificación evidente (3) y a nivel actitudinal (4), mostró mucha afectividad y consideración con los estudiantes a nivel personal
- Los medios empleados no satisfacen la necesidad de ejercitación porque son pocos balones en las mejores condiciones (2).
- El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación (1).
- No se evidencia correspondencia entre los objetivos, actividades y evaluación (1).
- El resultado final de la clase da una evaluación de 33 puntos, lo que ubica la clase con tendencia a *tradicional* con un puntaje de 1.94.

### Entrevista P5C2

1. Podría realizar una descripción lo más detalladamente posible de la lección desarrollada, por favor.

Yo llego al gimnasio y espero que los estudiantes se presenten. Los reuní y pasé lista estando ausentes tres alumnos. Se les pregunta acerca de lo que deben traer hoy del proyecto para trabajar. Estamos en la unidad de bádminton, ya la cancha está preparada (se han colocado varias redes para el juego), algunos se cambian el uniforme y otros no. Les doy el material (raquetas y volantes). Al pasar a la clase práctica se dividió el gimnasio, ya que en la mitad estaba trabajando otro profesor y la otra nos correspondía. Se organizan por parejas y se ponen a jugar. Si tengo que corregir alguna cosa, lo hago, pero en realidad ellos son los que desarrollan la clase. Algunos estudiantes del otro compañero me piden permiso para participar y yo los dejo.

Cuando ya se termina el tiempo de la clase, se les avisa para que se vayan a cambiar y no les coja tarde.

2. En su opinión que grado de interés observa en sus estudiantes, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.
  - k) ¿Qué elementos considera que influyen en este interés o desinterés?
  - l) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este interés?

Un 2 casi nunca, con este nuevo sistema los muchachos están totalmente desinteresados y uno lo ve por que digamos uno le da oportunidad al muchacho de que haga su proyecto de que presente todo y al final ellos lo que esperan es el ratito del colectivo, el ratito para jugar el baloncesto o algo así verdad, por lo menos fundamentos de algún deporte y ellos lo que presentan es como para salir del paso, o sea, yo veo que los muchachos se han desinteresado de una forma casi que unánime, con este nuevo sistema.

3. Considera usted que las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido (aprendizaje significativo), en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

k) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

l) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 3, a veces. En cierto caso sí, porque el muchacho digamos son los adelantos que ellos presentan, pero ellos tratan digamos de presentarlo todo, o sea, el proyecto que ellos quieren ejecutar lo presentan todo, y tratan de que se les califique y todo el proyecto para tener opción al deporte colectivo, al deporte digamos como ahora que ellos ven bádminton, voleibol, ellos quieren recibir voleibol quieren recibir todo eso pero quieren ya estar ahí jugando, verdad, estar con los equipos con los grupos, verdad, con los más elevados, entonces ellos ya están acostumbrados a eso, verdad, a que ellos vienen y presentan y se les hace digamos examen, sobre eso, verdad, sobre el deporte que más les gusta o el deporte que haya sido escogido por el profesor, ahora no, ahora nada más esperan el final. O sea, lo que ellos presentan al profesor, bueno, nos va a dar chance, nos va a dar chance, a jugar el colectivo, a jugar el voleibol, a jugar esto. Ese es el mejor tiempo, porque lo otro, lo que es proyecto, y ellos que es lo que vale mucho más puntaje ellos lo presentan como para salir del paso.

4. Considera usted que las actividades propuestas permiten a los alumnos tomar decisiones en la ejecución de las acciones más que reproducir modelos de movimiento, n una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

k) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

l) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 3, a veces. Ellos son los que hacen su clase por decirlo así ,nosotros lo revisamos, ellos lo que hacen la clase y presentan, pero lo que presentan, bueno a mi me ha pasado, que lo presentan es lo que hacen tal vez, , se reunieron ayer y lo presentan mañana, o sea, es rápido, ellos no piensan en que eso hay que sentarse en grupo, porque tal vez le tocó un grupo de la Suiza con otro de Santa Rosa, y no la unión de ellos es solo cuando vienen al colegio por eso es que no queda así muy bien, porque muchas veces los trabajos ellos los hacen y le dicen a un grupo, bueno a usted le toca esto, a un muchacho a usted le toca traer esto, y vienen y todo lo entregan pero faltó uno y faltó el otro, y todo es grupal entonces ahí es una diferencia.

5. En su opinión en qué grado se toma en cuenta la diversidad del alumnado y su atención, para la planificación y presentación de las actividades, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

k) ¿Qué elementos considera que influyen en este aspecto?

l) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Un 3, a veces. No es que con el nuevo sistema, con este nuevo sistema como ellos son los que preparan, ellos no se miden, o sea, unos les tiene que decir bueno recuerden, que si ustedes escogieron, digamos unas progresiones para futbol, que van a traer unas progresiones y que después van a realizar un colectivo, ustedes tienen que saber que hay mujeres, que las mujeres no se puede jugar fuerte, que está bien, pueden jugar un colectivo contra ellas pero no deben chocar contra ellas, deben tener un poco más de cuidado y ellos no se miden en eso, el muchacho de noveno, hay que parar y muchas veces dividir el grupo para ver trabajar las mujeres y para ver trabajar los hombres, porque las mujeres muchas veces se hacen a un lado.

6. En qué medida usted favorece que los alumnos participen en la evaluación de los aprendizajes ya sea a través de la coevaluación como de la autoevaluación, en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

k) ¿Qué elementos considera que intervienen a favor o en contra de este tipo de evaluación?

l) ¿Qué sugerencias plantearía usted para mejorar este aspecto?

Un 1, De llegar a autoevaluarse no, porque aquí también hemos tenido un gran problema, como es un colegio donde se dan muchos deportes, hay grupos donde nada más los vemos dos semanas en un trimestre o los vemos y tal vez una, y se quiebra ahí digamos el enlace que hay entre el profesor, porque tal vez un día no hubo y entonces ya viene, como explicarle, ya viene el otro día y es feriado y viene el otro día y viene una actividad aquí y total cuando venimos el chico está totalmente desfasado de lo que había llevado antes, entonces esto no , se puede, porque uno les va diciendo y siguiendo bueno quedamos en esto, pero ellos le van diciendo, ahí al profesor pero eso ya lo vimos hace tres semanas y otra vez eso y que vamos a hacer y otra vez. Es donde reclaman, es donde reclaman.

7. ¿Cuáles han sido los estilos de enseñanza predominantes en la clase de hoy?

Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas	(5)
Enseñanza Reciproca, Grupos Reducidos	(4)
Trabajo por grupos, programas individuales	(3)
Asignación de tareas	(2)
Mando directo	(1)



Yo los dejo que ellos trabajen, verdad, yo los dejo que ellos trabajen y donde ellos están trabajando, yo llego y yo les digo vea, no sería mejor que se haga así, tal vez este otro método no sería mejor, o sea yo les voy diciendo.

Si *trabajos en grupos*. Es que hay momentos en los que si es necesario, porque digamos, se desordenan un poco cuando se ha dividido, digamos, el grupo en tres o en cuatro, que unos hacen una cosa, unos hacen otra cosa, así entonces uno no está un día al tanto que están haciendo unos y otros entonces uno en ese momento, uno dice en este momento bueno, paremos aquí paremos hagamos esto, y veamos primero y veamos es la parte de ellos veamos, y yo les digo traiga para ver que traen planeado, bueno hágamelo así bueno pongámosle a eso estas otras cosas.

8. Considera usted que ha logrado solucionar o reconducir el proceso de la clase ante situaciones no deseadas (en caso de que se hayan dado, recordarle la situación o enfatizar en alguna actividad en la cual se haya observado que algún estudiante no la realiza) en una escala de 5 a 1, dónde 5 esa siempre y 1 nunca.

k) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

l) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 4, casi siempre.

9. Considera usted que los feedback han sido oportunos, eficientes y eficaces.

k) ¿En qué elementos sustenta usted esta opinión?

l) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Un 4, casi siempre aprobadores. Bueno yo creo que los muchachos acatan las instrucciones, digamos, yo les doy, que se yo, les digo si ustedes ven que algo, como decirte en esto bádminton, hay unos que juegan ya y yo estoy apenas con esto, entonces yo les digo ,esto se hace así y algunos me dicen profesor es que el entrenador de nosotros, bueno entonces, véamoslo, entonces nos ayudamos en esto nuevo, nos ayudamos, yo no he recibido ninguna instrucción de bádminton nada mas lo que he leído, entonces los que ya juegan y están en equipo de bádminton nos ayudamos, es igual que voleibol, que me ayudan tanates los de voleibol porque con las nuevas reglas y los que juegan los que participan en voleibol de playa en todo eso, verdad, que es totalmente, ahí si yo nada más leo y yo les pregunto o sea ellos me ayudan.

10. Considera usted que al comunicación profesor - alumno permite el intercambio de ideas y se da en un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 5, siempre. Ah, sí estamos yo respeto las opiniones, yo, si dice mi profesor está equivocado yo veo si verdaderamente, yo no le voy a decir usted que sabe si, no, yo respeto.

11. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

k) ¿Para qué niveles sustenta usted esta opinión: a nivel perceptivo, de toma de decisiones y o de ejecución?

l) ¿Existen algunos aspectos que podrían impedir que esto ocurra?

Si ellos no a ellos no les interesa, digamos si el trabajo es bueno o si salió bien, lo que les interesa es que, yo muchas veces, ustedes entienden esto que me traen o sea que van a la computadora, y es copia y corta, y le digo ya ustedes entienden todo este proceso que esta acá, porque si entienden todo este proceso bien pueden jugar, no profesor, entonces yo no les explico que así tiene que ser yo les digo lean, y que vengamos acá, digamos cuando realizamos, un que fue el trimestre pasado que fue a través de, yo les dije a ellos, bueno, vean las reglas del beisbol, son casi todas parecidas, verdad, porque sabiendo ya las reglas del beisbol ya venimos aquí a jugar kickball y sabemos más o menos, entonces ahí es donde uno se frena, donde uno se da cuenta que lo que se traen en el extra clase es presentarlo, pero no lo entienden, tenemos que verlo acá, entonces tenemos que ver el extra clase, bueno aquí dice esto y aquí dice lo otro y ustedes no lo están ejecutando hay que frenar, hay profesor ahí que pereza otra vez leer esto. El extra clase es diferente al proyecto.

A nivel perceptivo, 4 casi siempre

A nivel de toma de decisiones, 5 siempre, estamos para compartir.

A nivel de ejecución, si a nivel de ejecución ahí estoy porque a nivel de ejecución, digamos, siempre hay rivalidades, digamos, unas siempre quieren trabajar con unas, otros quieren trabajar con otros, y si digamos yo hago los grupos, ya aquel que no quiere trabajar con aquel, porque le cae mal y aquel no trabaja con el otro entonces ahí se nos frenan. Un 3 entonces.

12. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje atendiendo a la variedad y a una amplia gama de estímulos motores; en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos, 2 en solo un momento y 1 en ningún momento de la clase.

Es como global, es de todo, cuando yo les digo el trabajo que ellos deben de tener, como por ejemplo, cuando vimos Kickball, yo les digo, el trabajo tiene que tener algo de correr, lanzar, apañar, desplazamiento, porque todo eso tiene que calentarse antes de esto, entonces ustedes tienen que trabajar sobre eso, y entonces ellos se dividían, por ejemplo, apañar y lanzar, todos los juegos que hayan para ejercitar eso. Como era con patear, juegos con patear, todo lo que se haga para remate, en toquecitos, que vaya con el juego y que abarque todos estos fundamentos del Kickball. En la mayor parte de la clase, porque va el calentamiento, la asesoría del profesor, cuando hay que parar si algo no está saliendo bien, entonces si hay que parar muchas veces y decir porque pasa y se hace una explicación y se vuelve otra vez al juego. Un 3 en algunos momentos

13. Considera usted que ha propuesto los objetivos a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad y no desde una visión conductual, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es totalmente formativos, 4 con predominio de lo formativo, 3 entre formativos y conductuales, 2 con predominio de lo conductual y 1 totalmente conductuales.

Un 4. Yo pienso que casi que es formativo, porque ellos son los que se dirigen, ellos son los que aprenden a jugar con ellos mismos, aprender a relacionarse con ellos mismos, a poner sus tareas, a hacer el grupo, a decir que jugadas deben hacer, el trabajo en grupo y a relacionarse con el otro equipo, saber por ejemplo en Kickball, que es lo que acaba de pasar, saber los que van al campo, saber las jugadas que deben hacer, pateando, los que van pateando, como deben correr las bases y ellos se juntan y ellos asignan posiciones, “usted va allá, y otro por allá” y también uno se mete diciéndole, “bueno vean que hay tres en base, ¿cómo jugamos aquí?”, etc. y a mí me gusta mucho eso.

14. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje enlazadas con otras áreas del currículo es decir, atendiendo a una relación interdisciplinaria, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es en toda la clase, 4 en la mayor parte de la clase, 3 en algunos momentos de la clase, 2 en un solo momento de la clase y 1 en ningún momento.

s) De acuerdo al nuevo programa de Educación Física 2010 se pretende trabajar interdisciplinariamente, lo han logrado hacer. Si es su respuesta es negativa porqué y si su respuesta es afirmativa, de qué forma lo han logrado.

El año pasado sí, este año no lo hicimos. El año pasado, los que llevaban acrossport, era rítmico, todo era con ritmo, al ritmo de la música, ellos tenían que hacer la pirámide, hacer los rollos, hacer las dinámicas de entrada. Ellos pidieron eso y los otros muchachos y muchachas nos dijeron que ellos, querían baile con música, y les dije que si, era coordinación, yo les tomo lo de música, tráiganmelo y lo vemos, entonces a ellos se les tomaba la coordinación, las formas que hacían ellos de bailar, pero eso el año pasado. Este año casi no hemos tenido tiempo. Sería la uno.

15. Considera usted que ha propuesto las actividades de aprendizaje abarcando aspectos:

p) Conceptuales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

q) Motrices: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

r) Actitudinales: en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca

Aspectos conceptuales: Si. Un 5.

Aspectos motrices: 5.

Aspectos actitudinales: Si todo eso se hace, lo que pasa es que cuando, por ejemplo, hay un desorden, porque algún grupo está trabajando en algo y en otro uno ve que ya hay roces y entonces ahí en cuando yo uno al grupo y cambio, porque no me está dando resultados lo que ellos traen. Y hacemos lo que está haciendo un grupo solo y lo unimos y después vemos lo que hace otro y lo unimos, porque es muy difícil estar viendo lo que lo que está haciendo un grupo y ver lo que hace el otro, pero cuando hay desorden y es que ellos lo hacen como en carrera y lo traen, no lo han planeado bien, no lo han hecho ni una sola vez fuera de la clase y aquí es la práctica. De 5 a 1, un 3. Porque hay muchas veces que parar todo.

16. En su opinión los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca. Podría ampliar en este aspecto, en relación a si cuentan con lo necesario y su relación con la nueva propuesta del MEP.

Nosotros le decimos la grupo, esto es lo que tenemos, con esto podemos trabajar, hay que adaptarse a esto porque es lo que hay y si alguien puede traer, si hay juegos con cuerdas, y si lo pueden traer ellos lo traen, como con los quintos, que trajeron cuerdas, aros, y ellos hicieron unos trabajos muy bonitos. Si se pueden mejorar, en el sentido, de que el muchacho tenga más conciencia de lo que es el deporte, de lo que es el trabajo en conjunto. Para la valoración, eso depende del grupo, hay grupos con los que usted trabaja, pero hay otros con los que usted no puede trabajar. Este grupo es muy bueno, y yo tengo grupos donde son sólo 7, porque 4 están en años superiores, 4 ya la llevaron, 4 ya la ganaron y solo de ese grupo, como se divide en A y B, solo 7, y muchas veces de esos 7 me llegan 4, por la menstruación, por enfermedad y así. Y uno trae una clase planeada, como Kickball, con ese grupo no se puede jugar. Un 3.

17. Considera usted que al evaluar, tiene en cuenta los diferentes niveles de competencia motriz y de ritmos de aprendizaje de los alumnos, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Eso es indispensable, dependiendo de la capacidad y el nivel en que se encuentren el estudiante, yo no lo puedo calificar igual que el muchacho que tiene muchas habilidades. Eso se califica dependiendo de ellos. Siempre lo tomo en cuenta. Por eso aquí a veces los muchachos dicen: "profesor pero porque a él le da casi un 90 y resto y yo tengo un 85", entonces yo les digo: "porque vea lo que él ha superado y vea lo que este muchacho hizo, él presentó todo, le cuesta, pero ahí va, viene siempre con uniforme, trata siempre de estar haciendo lo que se le dice, pero usted que a veces no viene, no trae el uniforme, viene y trabaja poco". Hoy llegó una muchacha y me dice: "profesor eso no me gusta, ¿me puedo ir?" y entonces ahí uno se queda como sin saber qué hacer. Creo que un 3.

18. En su opinión ha existido correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación desarrolladas, en una escala de 5 a 1, dónde 5 es siempre y 1 nunca.

Un 3. Muchas veces dependiendo del grupo, lo que usted se puso como meta, tiene que cambiarlo totalmente, porque cuando usted llega, hay grupos que le presentan todo, los adelantos, y hay grupos donde no le presentan ni un adelanto u otras situaciones y es difícil. Con este nuevo sistema, para salir bien, gracias que lo que trae uno es flexible, que uno puede cambiarlo en ese momento, si le llegaron dos a ver que hace con esos dos y si le llegaron todos que dicha. Pero así tiene uno que estar jugando con eso.

No se puede evaluar sumativamente. La verdad yo estoy evaluando, en que el muchacho llega, trabaja, presenta sus cosas, está en actividad y en todo eso,

porque decir tanto le doy para que haga esto, ya no. Yo tengo un grupo que solo les di en este trimestre dos veces, como los voy a calificar a ellos en forma sumativa. Lo único que les pude pedir y revisar fue el trabajo extra clase. El proyecto no podía, porque eso es a través de avance y si solo dos veces nos vimos.

Al programa yo le cambiaría, lo bonito es la diversidad, para insertar otras cosas, pero ahí llegaría uno como a la repetición, por ejemplo, los de séptimo en acrossport, recibieron pirámides y otras, y lo único que pudimos ver fue lo más sencillo, de dos pisos y todo porque no hay indumentaria. Ya venimos a otros niveles, ellos quieren ir más arriba pero no se puede porque no pueden caer en el puro piso y uno no se va a arriesgar, a hacer una pirámide y que se caiga y se quiebre un muchacho, porque lo primero que me dirían es que si yo no tengo seguridad documentada antes de empezar, como se le ocurrió hacer eso. Cuarto y quinto el año pasado, que vimos todo eso, ellos querían otras cosas, pirámides más altas y les dije que yo eso no, por el peligro de que les pase algo.

19. ¿Quisiera agregar alguna otra cosa, que tal vez no se haya contemplado en esta entrevista?

Eso de trabajar tres unidades en un mismo período, no se puede. Yo preferiría en parte, como hacíamos antes, se escogía natación, queríamos que el muchacho aunque sea supiera flotar, pero sabíamos que en tres lecciones no se daba. Nosotros tomábamos después de vacaciones y lo dividíamos en eso, y el muchacho ahí iba adelantando, pero ahora dar tres diferentes en un mismo trimestre, usted no tiene las lecciones, como ordenadas para cada deporte, porque que se puede dar en dos semanas, las semanas que se pierden, las feriadas, las libres, de convivencia y otros.

Antes cuando, por ejemplo, se estaba en la unidad de voleibol, y uno veía al muchacho y uno le decía, hay un club de voleibol, porque no vas. O cuando se hacían las pruebas de atletismo, igual, uno los induce, cuando tiene destrezas y aquí no se puede, porque aquí usted sabe que juega voleibol o que sabe fútbol, porque le papá lo lleva fuera de clase. Para mí si ha influido en negativamente en la parte deportiva, porque yo creía que lo que se quería era que el muchacho supiera desarrollar lo, que era caminar, saltar y todo eso, porque muchos vienen perdidos de la escuela, porque no han recibido nada de eso, pero el muchacho aquí no escoge nada de eso, porque dice que eso es para niños. Ellos escogen voleibol, por ejemplo, un grupo mío escogió eso en un proyecto y ninguna sabía jugar, yo tenía que ir a enseñarles como se hacía. Ahí se presentan como progresiones, pero no saques, ni voleos, porque yo les decía que para mí el voleibol es uno de los más difíciles de enseñar y ellos que no tenían ni fundamentos, va a ser mucho más difícil. No era por echarlos atrás, pero antes en las escuelas, había muchas semillas, ahora yo no veo que vengan con esas habilidades de la escuela, sino es porque ya lo trae. Que viene aquí no, porque no tiene posibilidades de jugar, porque la cancha se tiene que dividir, hay 4 aquí, todo esto se divide y si a mí me toca un grupo, el otro año no me a tocar el mismo, entonces no hay seguimiento.

No se puede evaluar con rúbricas. Se podría en parte, si por lo menos uno viera, el grupo dos veces por semana, pero así no. Uno no ve al grupo. La evaluación es el proyecto y respecto al examen, deben ser sumativos, pero no se pueden hacer así, aquí yo les digo el examen es esto y si por ejemplo, si se ve bádminton, el examen es hacer un torneo entre ellos al final. Yo les digo, por ejemplo, dos contra dos, y hacen el torneo y ahí llevan los puntos y todo, igual que en beisbol. Y eso es todo los días, su examen es todos los días, venir a participar y todo eso, pero no se pude hablar de cantidad.

Yo pienso que la facilidad que tiene uno en Educación Física y la flexibilidad que hay, en poder calificar al muchacho de la forma en que uno considere que es bueno, porque sumativamente es muy difícil. Y el muchacho, el que tenía menos destreza como que se desanima pero otros le dan aliento y hay muchachos, que uno trata de correr y tratar de llegar y los muchachos le ayudan, entonces uno ve que hay iniciativa en ese muchacho se anima. Y así lo estoy haciendo yo.

### **Observaciones de la investigadora**

En relación con el desarrollo de la lección de Educación Física del PIC1 se establecen las siguientes conclusiones:

- 1) La clase se desarrolla con la Unidad de deportes: La población estudiantil va ingresando poco a poco al gimnasio, el docente les indica que deben cambiarse el uniforme, los estudiantes se cambian y se reúnen en la gradería donde les espera el docente. Este pasa lista y les solicita el adelanto del proyecto, unos lo llevan y otros no. Como el proyecto elegido está relacionado con el deporte del bádminton, ya el docente tenía preparado el gimnasio con las redes colocadas a lo ancho y el material en una esquina. El profesor le dice a un grupo (que supuestamente presentaba su proyecto que dirija el calentamiento, estos lo hacen pero con muchas deficiencias, en esta parte el docente no interviene aunque los ejercicios están mal ejecutados y algunos estudiantes ni siquiera participan), luego les reparte las raquetas y volantas, se organizan en parejas o grupos de cuatro (dependiendo de la cantidad de material) y se ponen a jugar, el docente, corrige en algunas ocasiones, aunque me manifiesta que él no sabe mucho de este deporte y que más bien son los estudiantes los que deben investigar y venir a dar la clase. Les indica que faltan 15 minutos, los estudiantes suspenden la actividad y se van a cambiar o toman sus pertenencias y se retiran. No se desarrolla autoevaluación ni coevaluación.
- 2) Los baños y vestidores están muy sucios, no presentan las condiciones de higiene para utilizarlos, aún así, no les queda más remedio que hacerlo. Los docentes tienen su propio baño.
- 3) A criterio de la investigadora y siguiendo cada uno de los indicadores de la guía de observación, se presentan las puntuaciones correspondientes:
  - a) Los alumnos se ven motivaciones en la mayoría de las ocasiones (4).
  - b) No hay evidencia de aprendizaje significativo, porque no se evidencia planificación, (2).

- c) Las actividades no permiten que el estudiante tome decisiones oportunas para la ejecución de las actividades, porque si bien, el docente les permite un espacio para que jueguen, esta la hacen pero con muy poca práctica anterior (3).
- d) La diversidad de la clase se toma a veces en cuenta, cuando el docente interviene para ayudar o corregir, pero en realidad, su propuesta inicial fue la misma para todos (3).
- e) No hay coevaluación ni autoevaluación (1).
- f) El estilo de enseñanza predominante es la asignación de tareas (2).
- g) El docente reconduce el proceso de clase en algunas de las ocasiones (3).
- h) Los feedback proporcionados por el docente son siempre aprobadores (5).
- i) El clima de clase casi siempre se da en un intercambio de confianza y aceptación. (5)
- j) El docente toma en cuenta el nivel de posibilidades reales nos algunas veces en el nivel perceptivo, en la toma de decisiones y a nivel de ejecución. (4 en cada una)
- k) La variedad de estímulos motores es limitada, porque no ha habido conocimiento previo, ni toma de consideración acerca de las habilidades y destrezas de toda la población estudiantil (3).
- l) Se denota en los objetivos que su valor formativo se da con predominio de lo formativo (5).
- m) No hay relación interdisciplinaria con otras áreas del currículum (1).
- n) Las actividades de aprendizaje abarcan pocos aspectos conceptuales, pues no realiza explicaciones previas, solamente indica parcialmente cómo hacer la ejecución de algunas destrezas (2); a nivel motriz en toda la lección (5) y a nivel actitudinal (4), mostró mucha afectividad en el trato y comunicación con sus estudiantes.
- o) Los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación porque tienen material suficiente para su grupo (2).
- p) El docente manifiesta que no puede evaluar bajo las condiciones de este programa, por lo tanto no hay evaluación (1).
- q) Se nota correspondencia entre los objetivos y actividades, pero no entre éstos dos aspectos y la evaluación (3).
- r) El resultado final de la clase da una evaluación de 66 puntos, lo que ubica la clase con *tendencia a integral* con un puntaje de **3.88**.

## ANEXO IX

### Transcripción de grupo focal de profesores

Fecha: 9/11/12. Hora de inicio: 9:45 a.m./hora de cierre: 11:30 a.m.

**I:** Investigadora; **P1C1:** Profesor 1 del colegio 1; **P2C1:** Profesor 2 del colegio 1; **P3C1:** Profesor 3 del colegio 1; **P4C2:** Profesor 4 del colegio 2; **P5C2:** Profesor 5 del colegio 2.

*Introducción:* Estimados compañeros, muchas gracias por su anuencia a atenderme y prestar su colaboración. Como les había informado anteriormente, el objetivo de esa reunión es conversar y profundizar acerca de algunos elementos importantes que han surgido a raíz de sus aportes brindados en las respuestas al cuestionario Diagnóstico de la Motivación Profesional aplicados ustedes previamente y a los resultados obtenidos en la aplicación a sus estudiantes del cuestionario Satisfacción por las lecciones de Educación Física.

Esta sesión será grabada con la intención de poder transcribirla, analizarla y utilizarla como fuente de datos para mi trabajo de tesis doctoral. La dinámica de trabajo, consiste en que mi persona va orientado los temas y a partir de ahí ustedes pueden intervenir. Muy bien, iniciamos con una pregunta general:

**I:** *¿Cómo se han sentido ustedes en su actuación profesional o desempeño profesional?*

**P4C2:** Diay, la verdad que bastante disconforme, porque nos han cambiado la forma de trabajo sin tener adecuada capacitación y en forma impuesta.

**P5C2:** Yo la verdad, al inicio del período no sabía ni lo que tenía qué hacer, ni cómo y todavía ahora no sé si lo que estoy haciendo es lo correcto o no. Y eso me crea mucha inestabilidad.

**I:** *Podrían referirse más explícitamente a qué aspectos se refieren.*



**P5C2:** Bueno, en primer lugar al programa nuevo, porque ha sido un enredo.

**P4C2:** Yo todavía no he terminado de entenderlo y la verdad tengo mis objeciones.

**P3C1:** Sabe Rosy, qué pienso yo que puede hacerse, una clase de fundamentos, una base y la otra sí, que ellos hagan la práctica con base en la clase anterior. Bueno en cada sesión por separado, una unidad de trabajo y luego hacer torneos, por ejemplo actividades dancísticas, sí, pero metámosla con tres sesiones como una forma de esparcimiento. Me entendés, uno lo hacía antes, ves, les daba un ratito para que jugaran al final.

**P2C1:** El profesor es el que le da una asesoría, un apoyo y les va recomendando, esa es la tarea. Nos corresponde recomendar al muchacho visualizando las posibilidades de los grupos, por ejemplo, a la hora de seleccionar grupos, a la hora de dividir, de establecer un equipo, entonces uno trata de implementar eso ayudándole a los muchachos a que no se parcialicen a la hora de hacer grupos y equipos.

**P1C1:** La propuesta de taller no permite que el estudiante logre aprender lo necesario en un deporte o actividad en forma articulada, sumado a esto, la pérdida de lecciones impide la continuidad y entonces, uno se pierde con lo que estaba haciendo, y ahí, es cuando el estudiante reclama.

**I:** *En su opinión ¿cuál es el mejor programa, el anterior o el del 2010?*

**P5C2:** Diay.

**P4C2:** El pasado.

**P3C1:** Es enredado porque ellos escogen hacer un torneo de volibol una semana y la otra cambian de actividad, yo no sé qué se puede aprender de esa forma.

**P2C1:** Yo creo que este programa dentro de mi perspectiva, a mí me gusta mucho la recreación, y este programa desarrolla mucho ésta parte y por eso me gusta,

pero el programa que teníamos anteriormente fomentaban mucho lo que era la parte deportiva en el estudiante, tal vez no era tanto el gusto del estudiante pero, si enfocaba mucho a aquellos estudiantes que tenían cierto nivel de talento o que podrían eventualmente inclinarse por una posibilidad deportiva en el futuro. Entonces en este momento me gusta como está pero creo que podríamos perfilarlo como una propuesta diferente para aquellos estudiantes que tiene talentos que son, llámeme los así, fuera de serie, que son contados, que tienen un perfil diferente, que podrían estar siendo albergados también dentro de las instituciones como éstas.

*I: Este es uno de los aspectos mencionados por ustedes en el cuestionario. ¿Realmente hay diferencias tan importantes?*

**P4C2:** Sí. Porque yo podía tener más poder de decisión y propuesta. Yo podía decir vamos a hacer esto y esto y esto, ve. El programa está bien, el que falla es el docente. Este tenía más cosas en qué trabajar. Yo no estoy cumpliendo adecuadamente, véalo así honestamente.

**P2C1:** Bueno, si hay diferencias. Porque lo que está estimulando con el nuevo programa es que el estudiante participe, que juegue, entonces esa propuesta pueda ser que si nos ayude a que cuando estemos a un nivel mayor, superior, es probable que eso nos pueda permitir no tener aquel temor de participar en una actividad que para mí es desconocida. El bádminton, tomar una raqueta, si yo en la escuela o el colegio tuve la oportunidad de manipular ese objeto, probablemente cuando llegue a la universidad y yo me dé cuenta que hay un taller de bádminton, yo puedo decir que quiero participar porque no me da vergüenza, porque no tengo esa restricción, pero si nunca lo hubiera usado o tenido la posibilidad de manipular ese objeto, quizás tendría mayor dificultad a la hora de escoger esa posibilidad. Pero si creo que los programas en este momento no están apoyando el desarrollo de una destreza deportiva, no están apoyando la creación de un deportista, están creando la posibilidad de que la gente participe de una actividad.

*I: Entonces en su opinión está bien o tal vez es el docente el que no lo ha comprendido.*

**P4C2:** Si, pero, pero, pero, con la ventaja de que en el pasado yo podía trabajar más cosas.

**P2C1:** Bueno, como soy recreacionista, a mí se me ha hecho un poco más fácil plantear las actividades, sin embargo, tengo algunas objeciones con el programa. Por ejemplo, el cómo pretender desarrollar un proyecto y calificar por avances, cuando tenemos pérdida de lecciones, por un montón de razones y que el estudiante lo que quiere es venir a moverse y no a escribir, esto del proyecto afecta la evaluación, porque hay que dejar que implemente en forma práctica lo que cada grupo hace y después nosotros debemos cumplir con el programa. No hay tiempo para tanto y tampoco se puede evaluar sanativamente lo que se hace en clase.

**P1C1:** En el programa pasado se podría obtener un producto, uno veía que el alumno aprendía y estaba más contento. Además, con el material era más fácil porque teníamos para trabajar las unidades que había que trabajar.

*I. ¿En el pasado?*

**P4C2:** Si.

*I: Pero porqué si en este nuevo programa también hay unidades de trabajo variadas.*

**P5C2:** lo que pasa es que ahora lo condicionan a talleres, en los que se supone que se deben trabajar varias cosas en un misma clase. Y además lo del proyecto.

**P4C2:** Si pero, por ejemplo, ahorita estamos trabajando acrosport (...).

**P5C2:** Si, uno a llega y le dice, vea, estos son los fundamentos y ellos lo traen de la casa. Uno no puede decirles, por ejemplo, vean este es el voleo y se hace así.

**P2C1:** El asunto es que el estudiante tenga la familiarización con ese recurso, yo estoy claro de que es muy difícil sabiendo por ejemplo, que de doce probables lecciones, tengo que tomar cuatro para desarrollar una habilidad o al menos enseñarle al estudiante la posibilidad de movimiento en una destreza o una actividad deportiva, y sabiendo que de esas cuatro tal vez solo voy a tener una, es muy difícil, pero que el estudiante tenga la menos el instrumento en sus manos, que tenga la posibilidad de hacer contacto con una raqueta de tenis, o una paleta de tenis de mesa, o un balón de baloncesto y comenzar a picar el balón, no importa que lo haga mal, lo importante es que lo haga, ya eso lo aproxima. Obviamente ese es el objetivo, que es que él se vaya familiarizando y que cuando tenga acceso en su comunidad de volver a picar un balón de baloncesto, no tenga miedo y diga “es que yo no sé hacer eso, o me da miedo, yo no sé que es”.

*I: De acuerdo a lo que dicen, los estudiantes van a investigar, lo que van a hacer en el proyecto.*

**P5C2:** Es que uno les orienta para que investiguen en su casa y después vienen y lo desarrollan aquí.

*I: Esta es una queja de sus estudiantes, porque consideran que se les está dejando el trabajo de ustedes a ellos.*

**P5C2:** Ellos investigan y traen, por ejemplo, las reglas del bádminton y vienen y lo explican y uno les ayuda. O con el voleo, si ellos se equivocan uno les dice “vean lo que dice ahí, y entonces deben corregir la ejecución”.

**P3C1:** Ves así, porque no puede ser un proyecto por cada trimestre de tanto valor, un 40% de la nota y un 20% de cotidiano, eso no puede ser.

*I: Consideran que esta forma de trabajo podría relacionarse con lo que sus estudiantes manifiestan al referirse a la nueva forma de trabajo: estamos con lo que vinimos de la escuela, porque ahora nos permiten hacer actividades pero lo que nosotros podemos hacer.*

**P4C2:** Correcto, entonces el estudiante desarrolla parte del proyecto acá y nosotros parte de la clase allá, pero no, porque ni ellos traen nada preparado y si nosotros nos quedamos con lo que ellos van a hacer y entonces al final, tal cosa, las habilidades. Se supone entonces que vamos a jugar con bola, entonces vamos a tener que tener los planes de nosotros, o sea, por ejemplo, ahora estamos con actividades con raqueta, entonces si ellos escogen el proyecto de bádminton y no trajeron nada, entonces nosotros usamos el plan de nosotros.

**P2C1:** Si me voy a lo que a mí me gusta, que es la recreación, yo pienso que el programa cumple para que la gente le guste participar y hacer actividad física. Si me voy al área del docente de Educación Física como docente, donde yo me perfilé, donde me enseñaron a desarrollar un proceso para crear una destreza, entonces le dijo que esos planes, esos programas no funcionan. Conociendo la percepción del estudiante, yo sé que hay muchos que no están de acuerdo con este programa. Lo más importante en todo esto es que va a abrir un portón tremendo de necesidad, de investigar sobre este aspecto, porque tú lo está creando, tú estás abriendo ese portón y yo no sé la magnitud del alcance de ésta investigación en este momento a nivel nacional, pero creo que se va a abrir un portón para que muchos quieran empezar a investigar y si esto está produciendo o no a nivel nacional y eso puede ser la caída o el mantenimiento de estos programas. A mí en lo particular, los programas no me gustan. Me gusta mi área y siento que les lleno porque es mi área, pero el programa en sí no me parece. Hay muchas cosas que no me parecen de este programa, que no comparto, aunque sea recreación, no comparto.

**P4C2:** Cuando viene el proyecto que vale 70%

**I:** *Tenía entendido que tiene un valor de un 40%.*

**P4C2:** Bueno, 40% y 30 % del examen, sumado da 70%. Y es que la evaluación hay que hacerla ahí también

**P5C2:** En el proyecto tienen que decir, vea muchachos, van a trabajar una unidad de la que no tiene conocimiento y deben venir a desarrollarla.

**P3C1:** Sí Rosy, y uno está atado de manos, haciendo algo en lo que no cree. Si en algún momento yo pensé que se podía modificar lo que está estipulado, pero si el estudiante cita el programa, se puede tener un problema legal.

**I:** *Bueno, pero este es el proyecto. ¿Y qué hay de la clase? Quiere decir que antes de cada clase el estudiante debe ir a la casa investigar y venir a presentarlo aquí? No se podría dar una confusión entre el proyecto y la realización de la clase, o estoy equivocada.*

**P4C2:** La verdad es que a nosotros no nos han explicado bien como trabajar.

**P3C1:** Yo sé que todos hacen cosas diferentes para tratar de salir adelante, Yo tengo problemas con el compañero porque él se suma a sus intereses y se escapa del colegio y los chiquillos vienen y me piden material y yo no se los puedo dar. Eso va en menoscabo de la asignatura, porque todo lo miden.

**P2C1:** Ellos hacen la propuesta, yo les doy una guía. Por ejemplo, queremos hacer una actividad de música, de canto, desarrollar el ritmo, con palmas, entonces yo hago una actividad, les hago un círculo y les dije vamos a entonar una canción, moviéndonos al ritmo de ésta canción, entonces yo les hago una canción inventada, puedo poner música o lo que yo quiera y luego yo les voy a proponer a ellos que hagan algo similar, puede ser con una música ya establecida o inventada por ellos, y van a hacer algo similar pero que nazca de ellos. Entonces, ese desarrollo, ese talento van a empezar a florecer.

**I:** *Quiere decir que lo que hacen como proyecto se convierte en el desarrollo de la clase? Sería lo mismo? Qué pasa con las unidades de trabajo programadas?*

**P4C2:** Exacto. Nosotros trabajamos una parte del proyecto y otra lo de nosotros. El problema es el tiempo y si ellos no traen nada preparado, y nosotros nada que hace. Entonces al final, nosotros los ponemos a trabajar, que voleibol, baloncesto

o lo que ellos decidan hacer. En el plan dice, “actividades con raqueta” y eso es lo nosotros estamos dando. Ellos pusieron en el proyecto que quería trabajar bádminton y si vienen y no traen nada, entonces nosotros trabajamos con el plan. El proyecto vale el 60% o 40% y 30%, junto con la evaluación, bueno mita y mita. . Yo les doy el proyecto y les digo que ahí está lo que deben hacer, que se deben reunir y trabajarlo primero dentro y luego afuera. Luego vienen y uno ve lo que ponen. Pero diay Rosi.

*I: Este sentimiento que manifiestan, ¿En qué consideran ustedes que los afecta en su motivación, el venir a clases bajo esta nueva forma de trabajar?*

**P4C2:** A mí no me genera nada, ni ra ni re. Porque mi responsabilidad es estar aquí y ver que traen ellos. Y si no lo que yo voy a dar. Tenemos los mismos padecimientos, ausentismo, no traen uniforme, lidiamos con este nuevo programa, y los anteriores.

**P2C1:** Yo lo que hago en beisbol es utilizar un juego muy sencillo como el kickball, y yo les puedo decir a ellos, vamos a jugar beisbol pero ustedes le van a establecer una actividad diferente, en lugar de patear, utilicen alguna otra estrategia, entonces pueden decir, en vez de patear, vamos a lanzar el freesbee, se juega beisbol igual, solo que lo están haciendo ellos, e igual se trabajan las reglas, lo único que se les va dando a ellos son, las posibilidades de desarrollar otros mecanismos, otras alternativas. Lo importante es que la final queden claras las reglas, no es tanto que ejecute el movimiento con un bate y una bola, sino ellos pueden ser capaces de aplicar las reglas para cuando un día ellos puedan ver un juego de beisbol, puedan definir lo que ven en el juego, un out, jugadas malas, etc. Y luego ya se entra a otros niveles, no solo se queda con el Kickball, que es un predeportivo, si me da tiempo porque en cuatro lecciones, pero en supuesto de que se va a poder trabajar, esa evolución es precisamente la que se debe tratar de llevar en el plan, igual vamos a hacer un proceso de lanzamiento, entonces yo les voy a proponer a los muchachos trabajar por encima del hombro, lanzar por encima del hombro, por ejemplo, hacer un avión de papel y lanzarlo al aire, y ellos

pueden que no sepan hacer un avión, entonces yo les digo que pueden hacer cualquier actividad que se de lanzar por encima del hombro, inclusive un estudiante me puede decir que puede lanzarle piedras a un tarro y está bien, porque eso es lo que ellos están proponiendo y esa es la idea, que ellos aprendan el movimiento de lanzar.

Por otro lado, seguir con este modelo para trabajar acrosport o gimnasia, de hecho ha sido muy difícil para mí. Por ejemplo, hay que trabajar muy claro con ellos la parte de seguridad y en el caso de acrosport, yo no hago niveles mayores a dos, no me gusta trabajar tres o cuatro niveles, es peligrosísimo y eso el colegio, la instalación, la institución ni los recursos que tenemos, proveen un espacio seguro para situaciones mayores a esas, entonces mi propuesta siempre ha sido esa, normas de seguridad primero que todo, y segundo, aplicaciones no muy complicadas para poder desarrollar el programa, que se las muestro por video básicamente, imágenes o fotografías pero nunca ejecutándolas, es muy riesgoso. Por ejemplo, la posición de la espalda, los estudiantes que se hacen base, porque por ejemplo, se hace un juego de pirámides y lo primero que hacen los chicos es colocarse en cualquier parte de la espalda, hay que tener mucho cuidado y explicarles primero la ubicación de los pies, donde deben estar ubicados los pies de la persona que está sobre la base, etc. Todas esas cosas hay que explicarlas muy bien. Esas normas de seguridad van directamente relacionadas con la ejecución y con el nivel de los estudiantes.

**I:** *¿Por qué creen que los estudiantes no quieren venir a las lecciones?*

**P5C2:** Si quieren venir pero a hacer lo que ellos quieren. Ellos quieren practicar de acuerdo a los equipos en los que están. Entonces, se da que algún estudiante no quiere o no le gusta ese deporte o se queda solo con lo que quería. Dicen “yo no voy a hacer un proyecto solo”

**I:** *¿Ustedes tienen la autoridad de definir la unidad de trabajo? Por ejemplo, este trimestre vamos a trabajar en natación.*



**P4C2:** Claro, pero cuando vamos a natación no participan, se quedan con sus cuadernos de mensajes

**P5C2:** Eso es Rosy lo que estamos definiendo, esa lagunita todavía queda ahí. A lo que yo entiendo, vemos parte del proyecto con ellos y otra parte la clase de nosotros. Tienen fecha para presentar su proyecto y lo hacen de acuerdo al mismo programita que diseñaron para cumplir con el proyecto. Ese día utilizamos la hojita de evaluación para calificar el proyecto

**P5C2:** Nosotros dividimos el gimnasio, la mitad para cada profesor y cada parte de cada profesor, se divide de acuerdo a lo que ellos quieren trabajar.

**I:** *Quiere decir que pueden adecuar el programa a los recursos disponibles y de espacio.*

**P5C2:** Le decimos este es el material que tenemos y con eso trabajamos.

**I:** *Respecto al proceso de aprendizaje, ¿en qué medida creen ustedes que se va cumpliendo?*

**P5C2:** Ellos deben presentar en cada clase un avance de su proyecto.

**I:** *Pero no precisamente es un solo proyecto.*

**P4C2:** No claro. Puede haber tres proyectos.

**I:** *Si deben presentar avances de sus proyectos en casa clase. ¿A la hora del examen cómo hacen?*

**P5C2:** Grupo 1. Voy calificando el proyecto,

**I:** No, me refiero al examen, no al proyecto.

**P5C2:** Por eso, es el examen.

**I:** *Pero, de acuerdo al programa son dos aspectos diferentes.*

**P4C2:** Yo agarro la plantilla y digo, “bueno, grupo 1”, por decirle algo, la presentación personal, esto y lo otro.

**I:** *Pero eso es el proyecto, yo me refiero al examen.*

**P4C2:** Si el examen es la evaluación del proyecto.

**I:** *Pero, el examen tiene otro valor.*

**P4C2:** Si el proyecto, no es el examen.

**P5C2:** Lo que pasa es que el examen es lo que ellos han ido desarrollando en clase.

Ahora es bonito porque si algunos chiquillos no les gusta algún deporte pueden escoger otra cosa. .

**I:** *Antes que impedía hacer este tipo de actividades.*

**P5C2:** Nada. Vea, Rosy, hemos tenido grupos que les hemos propuesto voleibol, aeróbicos, pesas y vea iban varias secciones, eso lo definíamos en el período, si.

**I:** *Bien, en otro orden de cosas. Los estudiantes manifiestan que los entrenamientos y salidas con los equipos deportivos interfieren en sus lecciones. Porque son muy claros en que si desean recibir clases de Educación Física. Pero los profesores se deben ir con los equipos.*

**P3C1:** Esto es fatal, Se supone que en las lecciones son derecho de los estudiantes, por otro lado, nos exigen participar y vienen las dificultades económicas, hay que estar rogando a la junta. El estudiante debería tener las condiciones para poder participar. Le puedo enseñar facturas de pagos, que arbitraje, transporte , uniforme, esto y lo otro, la dirección no nos da el tiempo para entrenar que si no fuera por nosotros los chiquillos se quedan sin participar, y a veces ellos pagan los pasajes, yo sé que es en Turrialba y hay buses y toda la carajada , pero no hay la condiciones. Ahora el programa está precisamente

articulado, porque con este nuevo programa usted no crea talentos y con esa hablada de que los muchachos deben desarrollar destrezas y actitudes, y no hay clubes, que se yo en algún grupo extra educación física.

**P4C2:** Claro, todas las eliminatorias. Aquí. Aunque sean de escuela. Nosotros en el primer semestre no salimos a ningún lado. Pero tuvimos las dos semanas de congreso, una y media de convivios, la de evaluación. Todo octubre tuvimos (...).

**P3C1:** Afecta tanates, pero, a veces no se pueden meter en alguna disciplina porque la información llegó 15 días después del evento y está traspapelada en la dirección. Rosy es fatal, fatal, se pierden demasiadas lecciones.

**P5C2:** No se hace nada, tuve un grupo y solo dos lecciones. ¿Cómo hacer con el proyecto? Ellos dicen que si tenemos que entregar otros proyectos y hoy que queremos desestresarnos. Debemos seguir con proyectos y hay que hacerlo porque valen un 50%.

**I:** Porqué ese proyecto tienen que hacerlo en clase, porqué no se hace como en Cívica, que lo hacen fuera de sus lecciones. Y entregan al docente solo los avances.

**P5C2:** Lo que pasa es que lo hacen mal en la casa y aquí se les orienta.

**P3C1:** Si tuvieron la reunión e inducción vocacional y perdieron lecciones. Los demás grupos tienen 7 u 8 sesiones, pero estos grupos... pero vos te acordás ayer...Si y luego la carajada de orientación y una semana no tuvieron porque hubo reparaciones y no estaba habilitado el gimnasio y no empezaron a tiempo eso y luego hubo acto cívico, entendés.

**P1C1:** Estos de la participación en eventos deportivos, afecta mucho el desarrollo de las lecciones, nosotros participamos mucho porque tenemos el área de estudiantes con necesidades especiales, yo sugiero los clubes o los recargos, o algo así, que en una cierta cantidad de lecciones que se les brinden a un compañero para que se dedique a las olimpiadas especiales o juegos

estudiantiles, que se yo, un código aparte o un recargo 20%, 40%, 50%, eso haría que se aliviane un poco, qué sé yo, si el compañero tuviera dos días asignados para trabajar en estudiantiles, aquí tenemos que suspender lecciones para llevarlos, y para preparar los equipos, si tuviéramos a alguien designado para eso no tendríamos que suspender lecciones. Y que entonces los que tengan recargo sean los encargados de llevarlos y prepararlos. El MEP no crea los espacios, el MEP podría decir que da un 10 o 15% del salario para trabajar estos grupos, entendés, pero nada y le piden, le exigen a usted participar en juegos deportivos.

**P2C1:** Hay una propuesta que yo tengo desde hace mucho, desde cuando recibimos un taller de Hockey, en el IET pero también estuvimos en otra cancha, en ese taller yo hablé con los compañeros, y también antes cuando recibimos el primer taller de los nuevos programas en el IET, que me acuerdo que Carlos Rivera estaba por ahí y fue cuando recibimos un asesoramiento de evaluación que más bien nos dejó mas enredados de lo que estábamos, ese día al final de ese taller, de la propuesta, recuerdo que hablé con los compañeros y les dije: “aquí tenemos que aprender a hacer un frente común, tenemos que aprender a organizarnos, si no nos organizamos va ser muy difícil que podamos conseguir cosas como la que yo estoy pensando” y entonces me preguntaban qué era lo que pensaba y yo les dije que los Colegios Técnicos Profesionales, los Docentes Técnicos son categoría Vocacional Técnico, VT, igual como soy yo o como es usted, Vocacionales Técnicos, pero a ellos por la capacidad, por la condición del Colegio, por el currículum del colegio a ellos se les paga no por lecciones sino por horas de trabajo, se les paga un 40% de recargo por esos 20 minutos más de tiempo que dan adicional a la lección. Me refiero a los colegios Técnicos, este es un Técnico. A los profesores Técnicos, a los otros compañeros, llámese agropecuaria, de industria, de tecnología, de secretariado, a ellos les pagan ese 40% de recargo, por esos 20 minutos más de tiempo que dan después de los 40 minutos de la lección, ellos trabajan por horas y ellos son vocacionales técnicos, igual que nosotros, entonces la propuesta que yo hacía fue que, nosotros como profesionales en el área de la Educación Física, sabiendo que no tenemos ni

talleres de creatividad, que no tenemos clubes, en los Colegios Técnicos, sabiendo que los estudiantes de nuestros colegios tienen características muy particulares, por ejemplo, de que la mayoría no viven en la zona donde está ubicado el Colegio, son viajantes, deben de viajar en rutas, establecer para ellos un proceso de posibilidad, un proceso que les permita a ellos ser parte de un grupo deportivo en la institución y que el profesor de Educación Física, que es Vocacional Técnico, no solamente se le pague por lecciones sino que se le pague ese 40% por esos 20 minutos adicionales de trabajo. Eso garantiza que haya un grupo de muchachos en diferentes niveles que se va a estar preparando en diferentes áreas deportivas para poder representar al Colegio en Juegos Deportivos Estudiantiles, que esa ha sido una crítica de las más fuertes que siempre hemos tenido, por ejemplo, “de que es una barbaridad, que son colegios grandes, que no participan en esto y aquello, que no tienen equipo de esto, o de esto otro”, entonces de esta forma yo creo que se estimularía muchísimo profesionales deportivos, profesionales en el área de la Educación Física, para que ellos se incorporen a trabajar directamente en este proceso. El punto en este caso sería atraer el sistema de Colegios Deportivos y meterlo dentro del sistema de Colegios Técnicos, es el mismo patrón, en vez de recibir los muchachos talleres exploratorios en áreas agroecológicas o tecnológicas, estarían recibiendo talleres exploratorios en las áreas deportivas afines a lo que le Colegio pretende desarrollar en ellos, por ejemplo, atletismo, o fútbol, o natación. Entonces los talleres que ellos van a estar recibiendo durante los primeros 3 años, serían desarrollados para que ellos pueden alcanzar una mejor performance cuando estén en cuarto y quinto año de colegio.

Si fuera de las clases e irían los estudiantes que estén interesados en participar en ese proceso, en meterse dentro de ese régimen y obviamente ellos estarían participando en la parte académica regular con sus grupos normal e igual, solamente que, ahí habría que hacer una división de los grupos. Ya no podrían pertenecer a una sección que también vayan estudiantes a otros talleres en otras áreas tecnológicas, sino que ellos estarían todos agrupados en una sola sección.

Entonces podríamos tener un grupo de séptimo, por ejemplo, en donde hay 16 estudiantes que forman parte del equipo de Volibol, 16 estudiantes que forman parte del equipo de Voleibol Femenino del Colegio, 16 estudiantes que tiene parte del equipo de la Selección de baloncesto Masculino del Colegio. Cada grupo, dependiendo del interés de la institución, o de la región, en qué áreas deportivas podríamos tener mayor cantidad de talento desarrollado par que pueda cumplirse el objetivo de participar y tener un buen desarrollo y estos muchachos van a ir o van a llegar probablemente a un programa de Juegos Nacionales, y van a pasar de esto a primera o segunda división en diferentes áreas deportivas y con posibilidades de becas deportivas en las universidades. Es decir, es factible, nada más que lo que falta es voluntad política. Se tiene que hacer una modificación presupuestaria, pero también eso implicaría, que si el gobierno no quiere digamos, aumentar el costo por planilla, por el aumento docente, entonces sería como comenzar a restringir en otras áreas, que también se sabe que no son muy productivas. Buscar equilibrar esto de alguna manera. Son propuestas que se pueden hacer al Ministerio perfectamente.

P1C1 y P2C1: Ante la dificultad y disgusto de los estudiantes, por el valor tan alto que tiene en el programa, hemos optado porque los estudiantes se organicen y planeen una gira educativa, ellos se encargan de toda la logística y nosotros les ayudamos con esto, vamos a un lugar recreativo con varios grupos y ahí los estudiantes se encargan de desarrollar una serie de actividades.

*I: A nivel institucional, que valor consideran ustedes que le dan a la materia de Educación Física, digamos en una escala de 1 a 5.*

**P4C2:** Los compañeros. -1.

**P5C2:** si ellos dicen que cuando vayan a estudiar de nuevo van a estudiar educación física para estar vagueando, para estar paseando. Ellos no saben que lo que llaman vaguear para nosotros es estar con el grupo, entrenarlos, cuidarlos,

estar que en la noche estén acostados. Teniendo a su esposo o esposa y tener que dejarlos.

**P4C2:** imagínese que todos los actos cívicos del año, son en el gimnasio y no duran una hora, empieza 8.20 y desde las siete están arreglando y terminan de recoger hasta la tarde. Esto evidencia que descalifican la materia de nosotros. Todas las cosas van para el gimnasio.

**P5C2:** El salón de actos lo cogieron como bodega, donde se pueden hacer los actos. Se planeó en el zacate, las convivencias.

**P5C2:** Si se les pregunta, si les gusta o no y los estudiantes, desconocen estas cosas. Luego traen un proyecto hoy y nos vemos hasta dentro de un mes, entonces no sirve, si los dejamos hacer en casa lo traen mal hecho y nosotros no podemos recibir proyectos malos.

**P4C2:** Vea, por ejemplo, sin uniforme, sin camisa. El problema es que no lo sonamos, que le voy a calificar si casi no los vemos, parte es culposa de nosotros, porque los dejamos hacer, una vez dijimos que los íbamos a quedar si no cumplíamos y no lo hicimos, eso es culpa de nosotros.

**P5C2:** Luego viene una directriz del MEP, que dice que si vienen sin uniforme hay que dejarlos trabajar, lo único que les puede quitar es en el rubro de uniforme,

**P3C1:** Sí, excelente. Si le dan el lugar que corresponde, les fascina. Desde la Dirección, apoyan en todo lo que uno les proponga y a los estudiantes les gusta, pero, te digo, este programa que es lo que ha aportado; que me obligó a dar cosas que nunca había dado, pero por otro lado tener que dar un montón de cosas diferentes y pretender que ellos capten todo, es un zambrote eso.

**I:** *¿Cuál es su opinión en relación con el uniforme obligatorio para la materia de Educación Física? Los estudiantes reclaman que no los dejan venir con tenis el día que tienen lecciones.*

**P4C2:** Los profesores se oponen, es lo más estúpido.

**P5C2:** lo que pasó es que entonces todos venían con tenis y se eliminó esa opción.

**P1C1:** Aquí se les pide que vengan con el uniforme, pero lo que les molesta mucho, es traerlo y que no haya clases.

## ANEXO X

### Puntuaciones obtenidas por los docentes para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) en el CHAEA

Tabla de puntuaciones para estilo activo

Docente	Edad	3	5	7	9	13	20	26	27	35	37	41	43	46	48	51	61	67	74	75	77	Total
P1C1	35	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	9
P2C1	48	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	10
P3C1	46	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4
P4C2	55	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	12
P5C2	60	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	7

Tabla de puntuaciones para estilo reflexivo

Docente	Edad	10	16	18	19	28	31	32	34	36	39	42	44	49	55	58	63	65	69	70	79	Total	
P1C1	35	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	13
P2C1	48	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	12
P3C1	46	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	14	
P4C2	55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	18	
P5C2	60	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	15	

Tabla de puntuaciones para estilo teórico

Docente	Edad	2	4	6	11	15	17	21	23	25	29	33	45	50	54	60	64	66	71	78	80	Total
P1C1	35	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	14
P2C1	48	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	9
P3C1	46	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	15
P4C2	54	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17
P5C2	59	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	11



Tabla de puntuaciones para estilo pragmático

Docente	Edad	1	8	12	14	22	24	30	38	40	47	52	53	56	57	59	62	68	72	73	76	Total
P1C1	35	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	10
P2C1	48	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	11
P3C1	46	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	13
P4C2	55	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	13
P5C2	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## ANEXO XI

Cuadro de respuestas de la población estudiantil del C1 y C2, al Cuadro Lógico ladov

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1
P2	1	2	3	1	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	2	3	1	2	1	2
P5	3	2	2	1	1	2	3	1	2	2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	2
P7	1	3	3	2	1	3	6	2	4	5	6	2	5	3	3	3	2	2	3	3
IS	6	3	3	6	6	3	4	6	4	4	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3

E	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1
P2	3	2	1	1	1	3	1	1	2	1	2	2	3	1	1	1	3	2	1	2
P5	3	3	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	3	2	2	2	2	1	2	1
P7	5	2	2	5	5	5	2	2	2	5	1	1	3	5	3	3	3	2	2	2
IS	4	2	6	5	5	4	6	6	2	5	1	1	3	5	3	3	3	2	6	2

E	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
I	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1
p2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2
P5	3	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	2	3	3	1	1	3	2	2	1
P7	2	2	2	4	3	2	1	2	3	2	2	5	2	3	1	3	5	4	5	1
IS	3	2	2	4	3	2	1	2	3	2	2	4	3	3	2	3	4	4	6	1



<b>I</b>	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>P2</b>	2	2	2	2	3	1	3	2	2	3	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2
<b>P5</b>	1	1	1	1	3	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3
<b>P7</b>	2	2	2	3	3	4	3	1	2	2	3	1	2	5	2	2	2	3	3	2
<b>IS</b>	2	2	2	3	3	4	3	1	3	3	3	6	2	5	6	6	3	3	3	2

<b>E</b>	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200
<b>G</b>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>I</b>	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>P2</b>	2	2	3	2	1	3	3	1	1	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>P5</b>	2	3	2	1	3	3	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>P7</b>	4	2	2	3	3	3	6	3	6	3	3	2	4	5	4	4	3	3	2	3
<b>IS</b>	6	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	5	4	4	3	3	6	3

<b>E</b>	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220
<b>G</b>	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>I</b>	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>P2</b>	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2
<b>P5</b>	3	1	3	1	1	1	3	2	1	3	3	3	1	3	3	2	1	3	3	1
<b>P7</b>	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	3	3	1	3	2	4	1	3	2	1
<b>IS</b>	3	1	2	1	1	1	3	3	1	2	3	3	1	3	2	6	1	3	3	1

<b>E</b>	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240
<b>G</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>I</b>	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>P2</b>	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1
<b>P5</b>	2	1	1	3	3	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	3	3	1	1
<b>P7</b>	3	1	1	1	3	1	1	3	2	2	1	1	3	2	1	3	1	3	2	2
<b>IS</b>	3	1	1	2	3	1	1	3	2	2	1	2	3	2	1	3	2	3	2	6

<b>E</b>	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260
<b>G</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>I</b>	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>P2</b>	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
<b>P5</b>	3	1	2	3	2	3	1	1	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	1	2
<b>P7</b>	3	1	3	2	5	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	3
<b>IS</b>	3	1	3	2	5	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	3

<b>E</b>	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
<b>G</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>I</b>	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>P2</b>	2	2	2	2	1	1	1	3	1	1	3	1	1	2	3	2	2	3	2	2
<b>P5</b>	2	1	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	1	1
<b>P7</b>	1	1	2	1	6	6	1	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	2	2	2
<b>IS</b>	6	1	2	1	4	4	6	3	3	3	3	3	3	6	3	3	3	3	2	2

Código de significado de la tabla: E (estudiante); G1 (género masculino); G2 (género femenino) I (institución); P2 (pregunta 2); P5 (pregunta 3); P7 (pregunta 8); IS ( índice de satisfacción); C1 (Colegio 1 -Modalidad Técnico Profesional); C2 ( Colegio 2 -Modalidad académica).

## ANEXO XII

### Técnica Iadov-Escala de satisfacción individual de la población estudiantil de los Colegios C1 y C2

Estudiante	Preg. #2	Preg. #5	Preg. #7	Cuadro lógico de V.A. Iadov	Escala de satisfacción
E22P1C1	1	3	1	6	Contradictoria
E32P1C1	2	2	3	3	No definida
E42P1C1	3	2	3	3	No definida
E52P1C1	1	1	2	6	Contradictoria
E62 P2C1	1	1	1	6	Contradictoria
E72P2C1	1	2	3	3	No definida
E82P2C1	1	3	6	4	Más insatisfecho que satisfecho
E92P1C1	1	1	2	6	Contradictoria
E102P3C1	3	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E112P3C1	3	2	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E122P2C1	3	3	6	3	No definida
E132P2C1	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E142P2C1	1	3	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E152P2C1	1	2	3	3	No definida
E162P2C1	2	1	3	3	No definida
E172 P2C1	3	3	3	3	No definida
E182P3C1	1	3	2	3	No definida
E192P2C1	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

E202P3C1	1	2	3	3	No definida
E212P2C1	2	2	3	3	No definida
E222P3C1	3	3	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E232P2C1	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E242P2C1	1	2	2	6	Contradictoria
E252P3C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E262P3C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E272P3C1	3	2	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E282P3C1	1	1	2	6	Contradictoria
E292P3C1	1	1	2	6	Contradictoria
E302P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E312P3C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E322P3C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E332P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E342P3C1	3	3	3	3	No definida
E352P3C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E362P3C1	1	2	3	3	No definida
E372P3C1	1	2	3	3	No definida
E382P2C1	3	2	3	3	No definida
E392P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E402P2C1	1	2	2	6	Contradictoria
E412P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E422P2C1	3	3	2	3	No definida
E432P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

E442P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E452P3C1	3	3	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E46P3C1	3	2	3	3	No definida
E472P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E482P3C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E492P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E502P3C1	3	2	3	3	No definida
E512P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E522P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E532P3C1	3	2	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E542P3C1	3	3	2	3	No definida
E552P2C1	2	3	3	3	No definida
E562P3C1	3	1	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E572P2C1	2	1	3	3	No definida
E582P2C1	3	3	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E591P1C1	3	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E601P1C1	2	2	5	6	Contradictoria
E611P1C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E621P1C1	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E631P1C1	3	3	3	3	No definida
E641P1C1	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E651P1C1	2	2	2	3	No definida
E661P1C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E671P2C1	2	3	3	3	No definida

E681P2C1	1	2	1	6	Contradictoria
E691P2C1	2	2	3	3	No definida
E701P2C1	3	3	3	3	No definida
E711P2C1	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E721P2C1	1	3	3	3	No definida
E731P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E741P2C1	1	1	3	3	No definida
E751P1C1	3	2	2	3	No definida
E761P2C1	3	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E771P2C1	1	1	1	6	Contradictoria
E781P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E791P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E801P3C1	2	1	3	3	No definida
E811P3C1	1	1	1	6	Contradictoria
E821P2C1	1	1	1	6	Contradictoria
E831P3C1	1	2	1	6	Contradictoria
E841P2C1	1	1	1	6	Contradictoria
E851P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E861P3C1	3	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E871P3C1	2	2	6	6	Contradictoria
E881P2C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E891P3C1	2	2	3	3	No definida
E901P2C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E911P2C1	2	1	5	6	Contradictoria

E921P3C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E931P3C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E941P3C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E951P3C1	1	2	3	3	No definida
E961P3C1	3	2	3	3	No definida
E971P2C1	3	1	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E981P2C1	1	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E991P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1001P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1011P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1021P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1031P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1041P2C1	3	2	3	3	No definida
E1051P3C1	2	1	3	3	No definida
E1061P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1071P2C1	3	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1081P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1091P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1101P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1111P2C1	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1121P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1131P2C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1141P2C1	1	2	6	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1151P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción



E1161P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1171P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1181P2C1	3	1	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1191P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1201P3C1	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1211P2C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1221P3C1	2	1	3	3	No definida
E1231P3C1	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1241P3C1	2	2	2	3	No definida
E1251P3C1	3	2	2	3	No definida
E1261P3C1	2	2	3	3	No definida
E1272P4C2	1	3	2	3	No definida
E1282P5C2	3	2	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1292P4C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1302P5C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1312P5C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1322P4C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1332P4C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1342P5C2	3	1	4	3	No definida
E1352P5C2	2	2	3	3	No definida
E1362P4C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1372P4C2	2	2	5	6	Contradictoria
E1382P4C2	1	2	2	6	Contradictoria
E1392P4C2	1	2	2	6	Contradictoria

E1402P5C2	2	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1412P5C2	1	3	5	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1422P5C2	3	3	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1432P5C2	2	3	3	3	No definida
E1442P4C2	2	3	3	3	No definida
E1452P5C2	2	3	3	3	No definida
E1462P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1472P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1482P4C2	1	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1492P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1502P5C2	3	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1512P5C2	1	2	3	3	No definida
E1522P5C2	2	2	3	3	No definida
E1532P5C2	3	3	3	3	No definida
E1542P4C2	3	3	2	3	No definida
E1552P5C2	3	3	2	3	No definida
E1562P4C2	3	3	2	3	No definida
E1572P4C2	3	3	3	3	No definida
E1582P5C2	3	3	3	3	No definida
E1592P4C2	3	3	3	3	No definida
E1602P4C2	3	2	3	3	No definida
E1612P4C2	3	1	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1622P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1632P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

E1642P5C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1652P5C2	2	1	3	3	No definida
E1662P4C2	3	3	3	3	No definida
E1672P5C2	1	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1682P5C2	3	3	3	3	No definida
E1692P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E1702P5C2	2	2	2	3	No definida
E1712P5C2	3	2	2	3	No definida
E1722P5C2	1	2	3	3	No definida
E1732P4C2	2	2	1	6	Contradictoria
E1742P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1752P5C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1762P4C2	1	2	2	6	Contradictoria
E1772P4C2	1	2	2	6	Contradictoria
E1782P5C2	2	2	2	3	No definida
E1792P4C2	1	2	3	3	No definida
E1802P4C2	2	3	3	3	No definida
E1812P4C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1822P5C2	2	2	4	6	Contradictoria
E1832P5C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E1842P4C2	3	2	2	3	No definida
E1852P4C2	2	1	3	3	No definida
E1862P4C2	1	3	3	3	No definida
E1872P5C2	3	3	3	3	No definida

E1882P4C2	3	1	6	3	No definida
E1892P5C2	1	2	3	3	No definida
E1902P5C2	1	2	6	4	Más insatisfecho que satisfecho
E191 P5C2	3	3	3	3	No definida
E192 P4C2	2	3	3	3	No definida
E193 P5C2	3	2	2	3	No definida
E194 P4C2	1	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E195 P5C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E1962P5C2	1	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1972P4C2	1	2	4	4	Más insatisfecho que satisfecho
E1982P4C2	1	2	3	3	No definida
E1992P4C2	1	2	3	3	No definida
E2002P4C2	1	2	2	6	Contradictoria
E2012P4C2	1	2	3	3	No definida
E2021P5C2	1	3	2	3	No definida
E2031P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2041P5C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2051P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2061P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2071P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2081P5C2	3	3	2	3	No definida
E2091P4C2	2	2	2	3	No definida
E2101P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2111P5C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

E2121P5C2	2	3	3	3	No definida
E2131P5C2	2	3	3	3	No definida
E2141P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2151P4C2	3	3	3	3	No definida
E2161P4C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2171P4C2	2	2	4	6	Contradictoria
E2181P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2191P4C2	2	3	3	3	No definida
E2201P4C2	3	3	2	3	No definida
E2211P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2221P5C2	3	2	3	3	No definida
E2231P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2241P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2251P5C2	2	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2261P4C2	3	3	3	3	No definida
E2271P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2281P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2291P4C2	2	2	3	3	No definida
E2301P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2311P5C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2321P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2331P5C2	3	1	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2341P5C2	1	2	3	3	No definida
E2351P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

E2361P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2371P4C2	2	2	3	3	No definida
E2381P5C2	2	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2391P5C2	1	3	3	3	No definida
E2401P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2411P4C2	1	1	2	6	Contradictoria
E2421P4C2	2	3	3	3	No definida
E2431P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2441P5C2	2	2	3	3	No definida
E2451P4C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2461P5C2	1	2	5	5	Clara insatisfacción
E2471P5C2	3	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2481P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2491P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2501P5C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2511P4C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2521P4C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2531P4C2	2	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2541P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2551P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2561P5C2	2	3	1	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2571P5C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2581P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2591P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

E2601P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2611P5C2	3	2	3	3	No definida
E26214C22	2	2	1	6	Contradictoria
E2631P5C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2641P4C2	2	3	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2651P4C2	2	1	1	1	Clara satisfacción
E2661P5C2	1	2	6	4	Más insatisfecho que satisfecho
E2671P4C2	1	2	6	4	Más insatisfecho que satisfecho
E2681P4C2	1	1	1	6	Contradictoria
E2691P5C2	3	3	2	3	No definida
E2701P4C2	1	2	3	3	No definida
E2711P4C2	1	2	3	3	No definida
E2721P5C2	3	2	3	3	No definida
E27214C23	1	2	3	3	No definida
E2741P4C2	1	2	3	3	No definida
E2751P5C2	2	2	4	6	Contradictoria
E2761P4C2	3	2	2	3	No definida
E2771P5C2	2	1	3	3	No definida
E2781P5C2	2	3	3	3	No definida
E2791P4C2	3	3	2	3	No definida
E2801P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho
E2811P4C2	2	1	2	2	Más satisfecho que insatisfecho

Código de significado del anexo.: E22P1 C1= E22=estudiante 2 femenina; P1C1=Profesor 1 de Colegio 1.

## ANEXO XIII

Matriz elaborada a partir de las respuestas dadas por la población estudiantil a las preguntas abiertas #3 y #4 del cuestionario *Satisfacción por las lecciones de Educación Física*

Estudiante-género-docente-colegio	Gusto por la Educación Física (Pregunta #3)	Disgusto por la Educación Física (Pregunta #4)	Índice de satisfacción de
E22P1C1	Que pudiéramos hacer más deportes y actividades.	Los proyectos	Contradictoria
E32P1C1	Que se puede jugar el deporte que se quiere y se distrae de las demás lecciones.	Que el profe es un necio y no tiene manera para decir las cosas.	No definida
E42P1C1	Que no hacemos nada	Proyectos	No definida
E52P1C1	Que no hacemos nada	Nada	Contradictoria
E62P2C1	Nada	Lo mal que explican las cosas que se deben hacer	Contradictoria
E72P2C1	Fútbol	Sudarse	No definida
E82P2C1	Que es la única asignatura que tenemos para ejercitarnos	Siempre traer las tenis en el bolso y que a veces no hay clases	Más insatisfecho que satisfecho
E92P1C1	No hacemos casi nada	Nada	Contradictoria
E102P3C1	jugar balón mano y fútbol	Gimnasia, correr= tratar jugar beisbol	Más insatisfecho que satisfecho
E112P3C1	EL fútbol y Voleibol	Gimnasia	Más insatisfecho que satisfecho
E122P3C1	Cuando vemos Gimnasia	Tener que llevar uniforme y no poder llevar las tenis todo el día	No definida
E132P2C1	El ejercicio que se hace y que uno se libera de tanto estar escribiendo y demás cosas	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E142P2C1	Nada	Todo	Más insatisfecho que satisfecho
E152P2C1	La salida porque de cualquier manera nunca se hace nada	Que nunca hay, mucho desorden nadie se pone de acuerdo y el uniforme	No definida
E162P2C1	Cuando jugamos	Hacer proyectos	No definida
E172P2C1	Deportes realizados	No se	No definida
E182P3C1	Gimnasia	Correr	No definida
E192P2C1	Hacer ejercicio y acondicionamiento físico	Los uniformes	Más satisfecho que insatisfecho
E202P3C1	El ejercicio/ deporte	Los uniformes	No definida
E212P2C1	Jugar	Correr	No definida
E222P2C1	Natación	Los abdominales	Más insatisfecho



			que satisfecho
E232P2C1	Acondicionamiento físico	Resistencia	Más satisfecho que insatisfecho
E242P2C1	Nada	Todo	Contradictoria
E252P3C1	Jugar voleibol y Beisbol	El uniforme y trabajar en veces	Clara insatisfacción
E262P3C1		El agotamiento	Clara insatisfacción
E272P3C1	Los ejercicios	El uniforme y salir afuera a hacer física	Más insatisfecho que satisfecho
E282P3C1			Contradictoria
E292P3C1			Contradictoria
E302P2C1	Entrenar y hacer ejercicios	Jugar beisbol y hacer prácticas en el sol	Más satisfecho que insatisfecho
E312P3C1	Nada porque siempre es lo mismo		Clara insatisfacción
E322P3C1	Hacer abdominales, jugar bola, correr y lagartijas	Jugar beisbol	Clara satisfacción
E332P2C1	Los ejercicios	El uniforme	Clara satisfacción
E342P3C1	Hacer rutinas de ejercicio (abdominales, sentadillas)	Salir a fuera del gimnasio	No definida
E352P3C1	Nada porque las actividades no me gustan		Clara insatisfacción
E362P3C1	Nada. Porque el profesor nos pone a hacer mucho trabajo.	Que siempre es lo mismo	No definida
E372P3C1	Nada, porque nunca hacemos cosas diferentes	Que siempre se hace lo mismo	No definida
E382P2C1	Cuando tenemos clases y nos ponen a correr	Cuando nos ponen a jugar bola	No definida
E392P2C1	Que el profesor es muy buena gente	Tenemos que andar los tenis en el bolso y pesan mucho.	Más satisfecho que insatisfecho
E402P2C1	Nada	El tipo de actividades	Contradictoria
E412P2C1	Cuando se hace practica	Que nunca hay	Más satisfecho que insatisfecho
E422P2C1	Jugar voleibol	El uniforme	No definida
E432P3C1	Los ejercicios que se realizan, en caso de embarazo ninguno.	Las estudiantes que pasan por embarazo no tienen lección alguna con ejercicios adecuados.	Más satisfecho que insatisfecho
E442P3C1	Todo	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E452P3C1	Los deportes que hacemos y que nos divertimos mucho.	Rl uniforme y que además tenemos que traer las tenis en el bolso	Más insatisfecho que satisfecho
E46P3C1	Hacer ejercicios	El tener que hacer proyectos	No definida
E472P3C1	Que podemos aprender como ejercitamos	Los proyectos	Más satisfecho que insatisfecho
E482P3C1	Que mejoramos nuestra condición física	Los proyectos	Clara satisfacción
E492P3C1	Las actividades jugar bola, voleibol y basket	Que en ocasiones uno lleva el uniforme y el profesor no llega	Más satisfecho que insatisfecho
E502P3C1	Las actividades juegos	Nada	No definida
E512P3C1	Hacer ejercicios	Creo que nada	Más satisfecho que insatisfecho
	Las lecciones en las	El uniforme femenino no	Más satisfecho que

E522P3C1	que trabajamos en equipo y todo lo que tiene que ver con deportes como fútbol.	es cómodo buscan lo cómodo para los hombres y las mujeres tenemos que buscar lo mismo. Los proyectos gastan muchas lecciones.	insatisfecho
E532P3C1	Nada	El uniforme	Más insatisfecho que satisfecho
E542P3C1	Jugar Basket	Que no me llama la atención	No definida
E552P2C1	Hacer ejercicios	Casi nada	No definida
E562P3C1	Los juegos que se hacen y los estiramientos	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E572P2C1	Cuando hacemos educación física	Cuando no hay, cuando no nos ponen a hacer nada	No definida
E582P2C1	No me gusta tanto	Que salimos cansados y sudados	Más insatisfecho que satisfecho
E591P1C1		Traer el uniforme	Más insatisfecho que satisfecho
E601P1C1	Nada	El profesor	Contradictoria
E611P1C1	Que me ayuda a tener un cuerpo saludable	El uniforme	Clara satisfacción
E621P1C1	Hacer deporte	Los proyectos y la forma de evaluación de este año	Más satisfecho que insatisfecho
E631P1C1	Todo menos jugar bola ni correr	Jugar bola y correr	No definida
E641P1C1	Hacer ejercicio	Los ejercicios de condición física	Más satisfecho que insatisfecho
E651P1C1	El futbol sala	Otras actividades (correr, trotar)	No definida
E661P1C1	Hacer ejercicio	Que los profesores dan la clase aburrida	Clara satisfacción
E671P2C1		Que no se puede traer las tenis puestas.	No definida
E681P2C1	31 Fútbol	Que uno se suda	toria
E691P2C1	Hacer ejercicio	Los proyectos	No definida
E701P2C1	Jugar Fútbol	Que casi nunca hay	No definida
E711P2C1	Hacer deporte practicarlos	Tener que hacer proyectos	Más satisfecho que insatisfecho
E721P2C1	Jugar fútbol	Que nos pongan a correr	No definida
E731P2C1	El acondicionamiento físico y fútbol	La perderá de tiempo o cuando no hay	Más satisfecho que insatisfecho
E741P2C1	Las mejengas	Que casi nunca tenemos	No definida
E751P1C1	Jugar bola	El profesor Carlos	No definida
E761P2C1	Que es bueno para mi salud	Que termino demasiado cansado	Más satisfecho que insatisfecho
E771P2C1	El fútbol	El profesor Carlos	Contradictoria
E781P2C1	Que me ayuda a tener una buena salud	El uniforme	Clara satisfacción
E791P2C1	Cuando jugamos bola	Cuando no hay	Clara satisfacción
E801P3C1	El profesor	Que me sudo mucho	No definida
E811P3C1	todo	Nada	Contradictoria
E821P2C1	Todo	Nada	Contradictoria
E831P3C1	Jugar bola	El sudor muy incomodo	Contradictoria
E841P2C1	Distraer mi mente	Que son los lunes a las 7 am	Contradictoria
E851P2C1	Jugar Bola	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E861P3C1	Saltos, esfuerzo físico y técnicas de ejercicio	Llevar el uniforme	Más satisfecho que insatisfecho
E871P3C1	Jugar futbol americano	Bailar, que lo pongan a hacer coreografías	Contradictoria
E881P2C1	Sinceramente la salida	El uniforme	Clara

			insatisfacción
E891P3C1	Divertirme	El sudar y andar incomodo por el resto de la mañana	No definida
E901P2C1	La salida solamente	El uniforme	Clara insatisfacción
E911P2C1	Cuando jugamos algo divertido	Cuando hacemos algo aburrido como exponer	Contradictoria
E921P3C1	Adquirir condición física	En ocasiones el horario en el que se imparten las lecciones	Clara satisfacción
E931P3C1	Hacer ejercicio	Nada	Clara satisfacción
E941P3C1	Que no estamos metidos en las aulas sino haciendo actividad	No me disgusta nada	Clara satisfacción
E951P3C1	Para hacer algo diferente, algo diferente de la rutina del aula	No me gusta al uniforme	No definida
E961P3C1	El ejercicio de jugar	Nada	No definida
E971P2C1	Los ejercicios, es bueno para la salud que es lo más importante y ayuda a mantener el aspecto físico.	Por el momento nada, todo lo sea ejercicio es bueno para mí.	Más satisfecho que insatisfecho
E981P2C1	Las mejengas	Traer la ropa	Más insatisfecho que satisfecho
E991P2C1	Hacer ejercicio	Nada	Clara satisfacción
E1001P2C1	Las mejengas	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E1011P2C1	Que uno va tener más condición física y también jugar bola	Sudar en clase	Más satisfecho que insatisfecho
E1021P2C1	Hacer ejercicios y mantener buena salud	Nada	Clara satisfacción
E1031P2C1	Que nos ayuda para la salud	La verdad todo me gusta	Clara satisfacción
E1041P2C1	Las mejengas	Traer la ropa de física en el bulto	No definida
E1051P3C1	Hacer Condición física y jugar	Nada	No definida
E1061P2C1	Que no tenemos que estudiar t nos desahogamos	Que sudo mucho	Clara satisfacción
E1071P2C1	Todo para estar caliente y uno se ayuda a si mismo	Nada todo me divierte. Pero debemos hacer los trabajos con ganas	Más satisfecho que insatisfecho
E1081P2C1	Hacer deporte	Nada	Clara satisfacción
E1091P2C1	Hacer deporte	Nada	Clara satisfacción
E1101P2C1	Hacer deporte	Nada	Clara satisfacción
E1111P2C1	Las mejengas que se hacen al final	Los proyectos	Clara insatisfacción
E1121P2C1	Hacer ejercicio	Las exposiciones	Clara satisfacción
E1131P2C1	Jugar fútbol	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E1141P2C1	Que no tenemos que escribir y es un tiempo para relajarse	Que no me gustan algunas actividades y menos estar trayendo mas ropa y tenis es mucha carga	Más insatisfecho que satisfecho
E1151P2C1	El deporte y hacer ejercicio	Nada	Clara satisfacción
E1161P2C1	Jugar Futbol	Valor del proyecto, la habladera de los profesores	Clara satisfacción
E1171P2C1	El acondicionamiento físico y es una forma	El proyecto de física nada que ver el valor en	Clara satisfacción

	de salir de la rutina de escribir	la lección	
E1181P2C1	Practicar deportes de fuerza	Que casi nunca tenemos	Más satisfecho que insatisfecho
E1191P2C1	Jugar bola	Cuando hablan	Clara satisfacción
E1201P3C1	Jugar y hacer actividades	El uniforme y el proyecto	Más satisfecho que insatisfecho
E1211P2C1	La clase de fútbol	Los proyectos y las habladas	Clara satisfacción
E1221P3C1	Hacer ejercicios	Hacer los proyectos debería volver a hacer exámenes en lugar de proyectos.	No definida
E1231P3C1	La práctica de ejercicios	Cuando hablan mucho y trabajan menos	Clara satisfacción
E1241P3C1	El hacer deporte	La forma en que enseñan	No definida
E1251P3C1	Hacer actividades basadas en deportes y juegos.	Me disgusta el deporte	No definida
E1261P3C1	Jugar bola	La habladera.	No definida
E1272P4C2	Ir al estadio a caminar	Tener que andar cargando el uniforme todo el día y los proyectos.	No definida
E1282P5C2	Que no escribimos ni leemos	Cambiarse el uniforme y correr	Más insatisfecho que satisfecho
E1292P4C2	El voleibol y el futbol	El uniforme porque el bolso pesa mucho y es muy cansado	Clara insatisfacción
E1302P5C2	Me gusta jugar basquetbol	Los proyectos	Clara insatisfacción
E1312P5C2	La natación y el bádminton	Traer el uniforme	Clara insatisfacción
E1322P4C2	bádminton	Los proyectos	Clara insatisfacción
E1332P4C2	Que casi nunca hay	Que hay que hacer reporte y llevar tareas	Clara insatisfacción
E1342P5C2	Practicar algún deporte interesante	Traer el uniforme	No definida
E1352P5C2	Que uno se destreza haciendo ejercicio	Que me sudo mucho	No definida
E1362P4C2	Que no se hace nada	El calor	Clara insatisfacción
E1372P4C2	Nada	Todo	Contradictoria
E1382P4C2	Que no se hace nada	El calor	Contradictoria
E1392P4C2	Que nos distraemos de estar escribiendo	Cambiarme ropa	Contradictoria
E1402P5C2	Hacer ejercicio, bádminton	Cambiarme y los baños	Más satisfecho que insatisfecho
E1412P5C2	Que uno no tiene que hacer muchas cosas	Que hay que sudarse y cansarse	Más insatisfecho que satisfecho
E1422P5C2	Que nos distraemos	Cambiarme y el horario	Más insatisfecho que satisfecho
E1432P5C2	Jugar basket	Cambiarme y correr	No definida
E1442P4C2	Hacer ejercicio	Asolearse	No definida
E1452P5C2	Hacer ejercicio	Asolearse	No definida
E1462P4C2	Hacer deporte	El uniforme	Más satisfecho que insatisfecho
E1472P4C2	Hacer deporte	El uniforme	Clara satisfacción
E1482P4C2	Nada	Que es aburrido y se suda mucho	Más insatisfecho que satisfecho
E1492P4C2	Los ejercicios que nos ponen a a hacer	El uniforme	Clara satisfacción
E1502P5C2	Estirar	Proyecto	Más satisfecho que insatisfecho
E1512P5C2		El uniforme	No definida

E1522P5C2	El profe que hace reír y hacer deportes	Llevar el uniforme, los baños y el horario después de almuerzo.-	No definida
E1532P5C2	Gimnasia	Baños pequeños, espera que la otra persona salga y se gasta mucho tiempo en eso.	No definida
E1542P4C2	Realizar distintos ejercicios y desestresarse	Baños pequeños y no muy aseados. Horas lectivas muy incómodas.	No definida
E1552P5C2	Realizar pirámides y jugar voleibol	Los baños, el uniforme y la hora en que lo recibimos.	No definida
E1562P4C2	Hacer pirámides	Los baños, el uniforme y la hora de las lecciones	No definida
E1572P4C2	Realizar deporte	No hay espacio necesario y muy mala higiene	No definida
E1582P5C2	Realizar deporte	No hay espacio necesario en el gimnasio y muy mala higiene en los baños. Proyecto	No definida
E1592P4C2	Realizar un poco de deporte una vez a la semana	No hay espacio necesario para realizar actividades todos los grupos que van a las lecciones y muy mala higiene en los baños	No definida
E1602P4C2	Nada	Nada	No definida
E1612P4C2	Los juegos y la diversión	Que sean muy aburridos-proyecto	Más satisfecho que insatisfecho
E1622P4C2	Que hacemos trabajo físico, no solo ejercitar el cerebro es importante	Que no se toma en serio, que casi nunca tenemos lecciones como tienen que ser	Más satisfecho que insatisfecho
E1632P4C2	Los juegos	Que nunca hay	Más satisfecho que insatisfecho
E1642P5C2	Todo	Nada	Más satisfecho que insatisfecho
E1652P5C2	Que hacemos ejercicio	Que nunca hay-proyecto	No definida
E1662P4C2		Proyecto	No definida
E1672P5C2	Distraerme de mis actividades rutinarias	Se cansa mucho	Más insatisfecho que satisfecho
E1682P5C2		Proyecto	No definida
E1692P4C2	Hacer deporte	El uniforme (licra)	Clara satisfacción
E1702P5C2		Que casi nunca hay	No definida
E1712P5C2	Hacer ejercicio	Casi no hay	No definida
E1722P5C2	Jugar voleibol	Correr mucho y en el gimnasio hace mucho calor	No definida
E1732P4C2	Que uno se relaja y se le pasa muy rápido la lección	Cuando hay mucho sol y lo pone a correr	Contradictoria
E1742P4C2	Que me ayuda a hacer deporte y estar saludable	A veces es muy cansado	Más satisfecho que insatisfecho
E1752P5C2	No me gusta	Muchas veces no se hace nada	Clara insatisfacción
E1762P4C2	M e despeja mucho	Que las pocas lecciones que recibimos son pocas las actividades	Contradictoria
E1772P4C2	Actividades que lo ayudan a mantenernos saludables	Que no se hacen actividades	Contradictoria
E1782P5C2	Que los profesores son buena gente	Siempre es lo mismo	No definida

E1792P4C2	Me gusta hacer ejercicio	En uniforme muy feo	No definida
E1802P4C2	Hacer deporte, ejercitarse y correr	Que los profesores nunca están	No definida
E1812P4C2	Hacer ejercicio y jugar voleibol	Que casi nunca hay	Más satisfecho que insatisfecho
E1822P5C2	Jugar futbol	Nunca visan cuando no hay y traemos el uniforme solo para andar más peso y si hay no usamos el uniforme	Contradictoria
E1832P5C2	Hacer ejercicio	Que casi nunca hay	Más satisfecho que insatisfecho
E1842P4C2	Las actividades	Uniforme , baños	No definida
E1852P4C2	Hacer deporte , en especial tenis	Correr, abdominales y lagartijas	No definida
E1862P4C2		Correr	No definida
E1872P5C2	Convivencia y ejercicios cardiovasculares	Infraestructura del gimnasio y vestidores, correr	No definida
E1882P4C2	Los ejercicios, la dinámica	Nada, proyecto	No definida
E1892P5C2	No me gusta educación física	Los baños, cambiarse y sudar	No definida
E1902P4C2	Que no hacemos nada porque nunca recibimos	Los profes son muy vagos, los vestidores y el uniforme	Más insatisfecho que satisfecho
E1912P5C2	Hacer ejercicio	Correr Proyectos	No definida
E192 P4C2	Aprender a jugar volei	Que nunca haya	No definida
E193 P5C2	Que nos motiva al deporte	Di que el uniforme es horrible y no practicamos deportes Proyectos	No definida
E194 P4C2	Saber que no se ve materia	Que lo obligan a hacer cosas con las que una se siente incómoda	Más insatisfecho que satisfecho
E195 P5C2	Nada	Que nunca se hace nada	Clara insatisfacción
E1962P5C2	Nos relacionamos más con los compañeros y hacemos actividades	Que a veces es muy aburrido Proyectos	Más insatisfecho que satisfecho
E1972P4C2	Hacemos actividades con los compañeros	Que a veces es muy aburrido	Más insatisfecho que satisfecho
E1982P4C2	Aprender algo nuevo	Nos enseñan las cosas muy rápido y muy mal enseñado	No definida
E1992P4C2	Juegos	Proyectos, Nos enseñan las cosas muy rápido y muy mal	No definida
E2002P4C2	Hacer ejercicio	El uniforme y que hay que cambiarse en muy poco tiempo	Contradictoria
E2012P4C2	Que a veces hacen juegos y no practicamos cosas de ejercicios	Utilizar uniforme	No definida
E2021P5C2	Cuando dejan jugar futbol	Cuando hay que llevar extra clases y proyectos	No definida
E2031P4C2	Todo	Que lo recibimos con otros grupos	Clara satisfacción
E2041P5C2	Hacer deporte	Los proyectos y las cosas que vemos	Más satisfecho que insatisfecho
E2051P5C2	Hacemos deportes agradables que nos	Que últimamente tenemos que hacer proyectos	Clara satisfacción

	ayudan y nos gustan	escritos y de eso no se tratan las lecciones	
E2061P4C2	Hacer deporte y compartir tiempo con mis compañeros	Que nos regañan por el uniforme y que casi nunca hay lecciones	Clara satisfacción
E2071P4C2	Hacer deporte	Que si uno no trae el uniforme nos rebajan puntos y cuando uno cumple con traerlo no recibimos estas lecciones	Clara satisfacción
E2081P5C2	Deporte y lo que se hace	Los vestidores y proyecto	No definida
E2091P4C2	Cuando nos dejan jugar bola	Cuando hay que llevar tareas, proyecto	No definida
E2101P5C2	El deporte	Nada	Clara satisfacción
E2111P5C2	Jugar futbol	Que no juguemos futbol y el proyecto	Más satisfecho que insatisfecho
E2121P5C2	Jugar bádminton y basquetbol	Los baños	No definida
E2131P5C2	Actividad física	Baños	No definida
E2141P5C2	Hacer actividades físicas	Hacer extra clases y proyectos	Clara satisfacción
E2151P4C2	Jugar bádminton	Cambiarme	No definida
E2161P4C2	Jugar bádminton	Cambiarme	Más satisfecho que insatisfecho
E2171P4C2	Nada	Nada	Contradictoria
E2181P4C2	Hacer o practicar un deporte	Nada	Clara satisfacción
E2191P4C2	Hacer un deporte	Hacer la prueba del yo-yo.	No definida
E2201P4C2	Hacer un deporte	Que se necesita uniforme y es después del almuerzo	No definida
E2211P4C2	Hacer un deporte que es muy bueno	Todo me gusta	Clara satisfacción
E2221P5C2	Ejercitarme	El uniforme	No definida
E2231P4C2	Hacer actividades deportivas	Casi no practicamos futbol	Clara satisfacción
E2241P4C2	Hacer un deporte	Casi no jugamos futbol	Clara satisfacción
E2251P5C2	Que a veces se puede jugar bola	Hacer la prueba del yo-yo y el horario	Más satisfecho que insatisfecho
E2261P4C2	Hacer un deporte	Que nos obliguen a practicar deportes que no nos gustan	No definida
E2271P5C2	Hacer ejercicio	Que es muy poco lo que recibimos	Clara satisfacción
E2281P4C2	Hacer un deporte ya que es muy importante	Que solo se preocupan por futbol y los aros de basquetbol están muy descuidados	Clara satisfacción
E2291P4C2	Hacer ejercicios	Que nunca prestan bolas	No definida
E2301P4C2	Hacer un deporte para estar en forma	Que no haya	Más satisfecho que insatisfecho
E2311P5C2	El deporte que se practica	Los baños	Más satisfecho que insatisfecho
E2321P5C2	Que se hace mucho deporte	No hay nada que me disguste	Clara satisfacción
E2331P5C2	Hacer un deporte	Los uniformes y algunos ejercicios que se hacen	Más satisfecho que insatisfecho
E2341P5C2	Hacer un deporte	Que a veces no se hace nada	No definida
E2351P4C2	Que hacemos ejercicios y las actividades	Que a veces no trabajamos mucho	Más satisfecho que insatisfecho
E2361P4C2	Las actividades que hacemos	El uniforme	Clara satisfacción
E2371P4C2	Que el profe es muy	Horario y día que nos	No definida

	buena gente	dan	
E2381P5C2	Que jugamos futbol	Que hay que hacer trabajos escritos y es mejor algo de física	Más satisfecho que insatisfecho
E2391P5C2		Que los estudiantes van a hacer deportes que no tienen importancia y si la persona quiere hacer deporte que lo haga por aparte	No definida
E2401P4C2	Hacer deporte	Coordinación de actividades, no hacen viajes de práctica	Más satisfecho que insatisfecho
E2411P4C2	Que el profe es alegre y me divierte, y me río mucho	Que manden boletas por no llevar el uniforme	Contradictoria
E2421P4C2	Ejercitar nuestro cuerpo	No prestan el gimnasio	No definida
E2431P4C2	Hacer deporte	El uniforme	Clara satisfacción
E2441P5C2	Practicar deporte	Nada	No definida
E2451P4C2			Más satisfecho que insatisfecho
E2461P5C2	Nada	Nada	Clara insatisfacción
E2471P5C2	Jugar bola	El gimnasio tan cerrado	Más satisfecho que insatisfecho
E2481P4C2	Las actividades que se hacen	Nada, que duran muy poco tiempo	Clara satisfacción
E2491P4C2	Jugar futbol	Tener que traer el uniforme	Clara satisfacción
E2501P5C2	Jugar futbol	Proyectos y que no enseñan mejor	Más satisfecho que insatisfecho
E2511P4C2	Jugar bola		Más satisfecho que insatisfecho
E2521P4C2	Jugar bola	Que no haya clases	Más satisfecho que insatisfecho
E2531P4C2	Hacer deporte		Más satisfecho que insatisfecho
E2541P5C2	Que nos ponen a hacer ejercicios y es muy bueno para el cuerpo	Que no haya clases	Clara satisfacción
E2551P4C2	Jugar bola	Casi nunca hay lecciones	Más satisfecho que insatisfecho
E2561P5C2	Jugar bola	No jugar bola	Más satisfecho que insatisfecho
E2571P5C2	Hacer deporte	Los profesores casi siempre están en giras	Más satisfecho que insatisfecho
E2581P4C2	Hacer deporte	El material	Clara satisfacción
E2591P4C2	Hacer ejercicio	Que a veces es mucha teoría (proyectos)	Más satisfecho que insatisfecho
E2601P4C2	Cuando jugamos bola	Que no nos prestan la bola	Clara satisfacción
E2611P5C2	Jugar bola o básquet	Los extra clases	No definida
E26214C22	Ir a jugar bola, también compartir con mis compañeros	El horario donde nos da o nos toca, prefiero que fuera en las últimas	Contradictoria
E2631P5C2	Hacer deporte y aprender nuevos y como se juegan	El uniforme y proyectos	Clara satisfacción
E2641P4C2	Practicar varios deportes	El horario	Más satisfecho que insatisfecho
E2651P4C2	Hacer deporte y aprender nuevas técnicas para hacer deporte	El uniforme	Clara satisfacción
E2661P5C2	Me gusta jugar futbol y hacer varias	Lo que más me disgusta es cuando no hay clases	Más insatisfecho que satisfecho



	actividades de deportes		
E2671P5C2	Me gusta jugar fútbol y bádmiton	El horario	Más insatisfecho que satisfecho
E2681P4C2	Uno práctica a veces deportes	No me gusta el uniforme y los baños	Contradictoria
E2691P5C2	Cuando jugamos bola	El proyecto	No definida
E2701P4C2	Basket	Que nunca hacemos nada	No definida
E2711P4C2	Nada	Nada	No definida
E2721P5C2	Que no hacemos nada	Cambiarse el uniforme	No definida
E27314C2	Jugar bola	Proyectos y que no hay clases a cada rato	No definida
E2741P4C2	Jugar bola	Proyectos y que deben mejorar como enseñar	No definida
E2751P5C2	Las mejengas	Los proyectos y los extra clases	Contradictoria
E2761P4C2	Las mejengas	Que le bajen puntos por no llevar el uniforme	No definida
E2771P5C2	Que podemos jugar bola	Que terminamos muy sudados y no podemos bañarnos	No definida
E2781P5C2	Hacer deporte	Nada	No definida
E2791P4C2	Jugar bola	Proyectos	No definida
E2801P4C2	Las actividades grupales	El calentamiento	Más satisfecho que insatisfecho
E2811P4C2	Que tienen variedad de juegos para entretenerse y que nos ayudan a acondicionar nuestro cuerpo	Que tenemos muy poco tiempo para realizar actividad física, muy teórico y reuniones para proyectos en clase	Más satisfecho que insatisfecho

## ANEXO XIV

### Escala de satisfacción y respuestas a preguntas #3 y #4 de la población estudiantil por cada docente.

P1C1, estudiantes, índice de satisfacción y respuestas a preguntas #3 y #4.

Estudiantes	Gusto por la Educación Física (pregunta #3)	Disgusto por la Educación Física (pregunta #4)	Escala de satisfacción
E611P1C1	Que me ayuda a tener un cuerpo saludable	El uniforme	Clara satisfacción
E661P1C1	Hacer ejercicio	Que los profesores dan la clase aburrida	
E621P1C1	Hacer deporte	Los proyectos y la forma de evaluación de este año	Más satisfecho que insatisfecho
E641P1C1	Hacer ejercicio	Los ejercicios de condición física	
E32P1C1	Que se puede jugar el deporte que se quiere y se distrae de las demás lecciones.	Que el profe es un necio y no tiene manera para decir las cosas.	
E42P1C1	Que no hacemos nada	Proyectos	
E631P1C1	Todo menos jugar bola ni correr	Jugar bola y correr	

E651P1C1	El futbol sala	Otras actividades (correr, trotar)	No definida
E751P1C1	Jugar bola	El profesor Carlos	
E591P1C1		Traer el uniforme	Más insatisfecho que satisfecho
			Clara insatisfacción
E22P1C1	Que pudiéramos hacer más deportes y actividades.	Los proyectos	Contradictoria
E52P1C1	Que no hacemos nada	Nada	
E92P1C1	No hacemos casi nada	Nada	
E601P1C1	Nada	El profesor	

P2C1, estudiantes, índice de satisfacción y respuestas a preguntas #3 y #4.

Estudiantes	Gusto por la Educación Física(pregunta #3)	Disgusto por la Educación Física(pregunta # 4)	Índice de satisfacción
E332P2C1	Los ejercicios	El uniforme	Clara satisfacción
E781P2C1	Que me ayuda a tener una buena salud	El uniforme	
E791P2C1	Cuando jugamos bola	Cuando no hay	
E991P2C1	Hacer ejercicio	Nada	
E1021P2C1	Hacer ejercicios y mantener buena salud	Nada	
E1031P2C1	Que nos ayuda para la salud	La verdad todo me gusta	
E1061P2C1	Que no tenemos que estudiar t nos desahogamos	Que sudo mucho	
E1081P2C1	Hacer deporte	Nada	
E1091P2C1	Hacer deporte	Nada	
E1101P2C1	Hacer deporte	Nada	
E1121P2C1	Hacer ejercicio	Las exposiciones	
E1151P2C1	El deporte y hacer ejercicio	Nada	
E1161P2C1	Jugar Futbol	Valor del proyecto, la habladera de los profesores	
E1171P2C1	El acondicionamiento físico y es una forma de salir de la rutina de escribir	El proyecto de física nada que ver el valor en la lección	
E1191P2C1	Jugar bola	Cuando hablan	
E1211P2C1	La clase de fútbol	Los proyectos y las habladas	
E132 P2C1	El ejercicio que se hace y que uno se libera de tanto estar escribiendo y demás cosas	Nada	

E192P2C1	Hacer ejercicio y acondicionamiento físico	Los uniformes	Más satisfecho que insatisfecho
E232P2C1	Acondicionamiento físico	Resistencia	
E302P2C1	Entrenar y hacer ejercicios	Jugar beisbol y hacer prácticas en el sol	
E392P2C1	Que el profesor es muy buena gente	Tenemos que andar los tenis en el bolso y pesan mucho.	
E412P2C1	Cuando se hace practica	Que nunca hay	
E711P2C1	Hacer deporte practicarlos	Tener que hacer proyectos	
E731P2C1	El acondicionamiento físico y fútbol	La perderá de tiempo o cuando no hay	
E761P2C1	Que es bueno para mi salud	Que termino demasiado cansado	
E851P2C1	Jugar Bola	Nada	
E971P2C1	Los ejercicios, es bueno para la salud que es lo más importante y ayuda a mantener el aspecto físico.	Por el momento nada, todo lo sea ejercicio es bueno para mí.	
E1001P2C1	Las mejengas	Nada	
E1011P2C1	Que uno va tener más condición física y también jugar bola	Sudar en clase	
E1071P2C1	Todo para estar caliente y uno se ayuda a si mismo	Nada todo me divierte. Pero debemos hacer los trabajos con ganas	
E1131P2C1	Jugar fútbol	Nada	
E1181P2C1	Practicar deportes de fuerza	Que casi nunca tenemos	
E72P	Fútbol	Sudarse	No definida
E12P2C1	Cuando vemos Gimnasia	Tener que llevar uniforme y no poder llevar las tenis todo el día	
E152P2C1	La salida porque de cualquier manera nunca se hace nada	Que nunca hay, mucho desorden nadie se pone de acuerdo y el uniforme	
E162 P2C1	Cuando jugamos	Hacer proyectos	
E172 P2C1	Deportes realizados	No se	
E212P2C1	Jugar	Correr	
E382P2C1	Cuando tenemos clases y nos ponen a correr	Cuando nos ponen a jugar bola	
E422P2C1	Jugar voleibol	El uniforme	
E552P2C1	Hacer ejercicios	Casi nada	
E572P2C1	Cuando hacemos educación física	Cuando no hay, cuando no nos ponen a hacer nada	
E671P2C1		Que no se puede traer las tenis puestas.	
E691P2C1	Hacer ejercicio	Los proyectos	
E701P2C1	Jugar Fútbol	Que casi nunca hay	
E721P2C1	Jugar fútbol	Que nos pongan a correr	
E741P2C1	Las mejengas	Que casi nunca tenemos	
E1041P2C1	Las mejengas	Traer la ropa de fisica en el bulto	
E82P2C1	Que es la única asignatura que tenemos para ejercitarnos	Siempre traer las tenis en el bolso y que a veces no hay clases	Más insatisfecho que
E222P2C1	Natación	Los abdominales	
E142P2C1	Nada	Todo	
E582P2C1	No me gusta tanto	Que salimos cansados y sudados	
E981P2C1	Las mejengas	Traer la ropa	

E1141P2C1	Que no tenemos que escribir y es un tiempo para relajarse	Que no me gustan algunas actividades y menos estar trayendo mas ropa y tenis es mucha carga	satisfecho
E881P2C1	Sinceramente la salida	El uniforme	Clara insatisfacción
E901P2C1	La salida solamente	El uniforme	
E1111P2C1	Las mejengas que se hacen al final	Los proyectos	
E62 P2C1	Nada	Lo mal que explican las cosas que se deben hacer	Contradictoria
E242P2C1	Nada	Todo	
E402P2C1	Nada	El tipo de actividades	
E771P2C1	El fútbol	El profesor Carlos	
E821P2C1	Todo	Nada	
E841P2C1	Distraer mi mente	Que son los lunes a las 7 am	
E911P2C1	Cuando jugamos algo divertido	Cuando hacemos algo aburrido como exponer	
E681P2C1	Fútbol	Que uno se suda	

P3C1, estudiantes, índice de satisfacción y respuestas a preguntas #3 y #4.

Estudiantes	Gusto por la Educación Física(pregunta #3)	Disgusto por la Educación Física(pregunta # 4)	Índice de satisfacción
E322P3C1	Hacer abdominales, jugar bola, correr y lagartijas	Jugar beisbol	Clara satisfacción
E921P3C1	Adquirir condición física	En ocasiones el horario en el que se imparten las lecciones	
E931P3C1	Hacer ejercicio	Nada	
E941P3C1	Que no estamos metidos en las aulas sino haciendo actividad	No me disgusta nada	
E1231P3C1	La práctica de ejercicios	Cuando hablan mucho y trabajan menos	
E482P3C1	Que mejoramos nuestra condición física	Los proyectos	
E432P3C1	Los ejercicios que se realizan, en caso de embarazo ninguno.	Las estudiantes que pasan por embarazo no tienen lección alguna con ejercicios adecuados.	Más satisfecho que insatisfecho
E442P3C1	Todo	Nada	
E472P3C1	Que podemos aprender como ejercitamos	Los proyectos	
E492P3C1	Las actividades jugar bola, voleibol y basket	Que en ocasiones uno lleva el uniforme y el profesor no llega	
E512P3C1	Hacer ejercicios	Creo que nada	
E522P3C1	Las lecciones en las que trabajamos en equipo y todo lo que tiene que ver con deportes como fútbol.	El uniforme femenino no es cómodo buscan lo cómodo para los hombres y las mujeres tenemos que buscar lo mismo. Los	

		proyecto gastan muchas lecciones.	
E562P3C1	Los juegos que se hacen y los estiramientos	Nada	
E861P3C1	Saltos, esfuerzo físico y técnicas de ejercicio	Llevar el uniforme	
E1201P3C1	Jugar y hacer actividades	El uniforme y el proyecto	
E452P3C1	Los deportes que hacemos y que nos divertimos mucho.	Rl uniforme y que además tenemos que traer las tenis en el bolso	
E122P3C1	Cuando vemos Gimnasia	Tener que llevar uniforme y no poder llevar las tenis todo el día	
E182P3C1	Gimnasia	Correr	
E202P3C1	El ejercicio/ deporte	Los uniformes	
E342P3C1	Hacer rutinas de ejercicio (abdominales, sentadillas)	Salir a fuera del gimnasio	
E362P3C1	Nada. Porque el profesor nos pone a hacer mucho trabajo.	Que siempre es lo mismo	
E372P3C1	Nada, porque nunca hacemos cosas diferentes	Que siempre se hace lo mismo	
E46P3C1	Hacer ejercicios	El tener que hacer proyectos	
E542P3C1	Jugar Basket	Que no me llama la atención	
E502P3C1	Las actividades juegos	Nada	
E801P3C1	El profesor	Que me sudo mucho	
E891P3C1	Divertirme	El sudar y andar incomodo por el resto de la mañana	
E951P3C1	Para hacer algo diferente, algo diferente de la rutina del aula	No me gusta al uniforme	
E961P3C1	El ejercicio de jugar	Nada	
E1051P3C1	Hacer Condición física y jugar	Nada	
E1221P3C1	Hacer ejercicios	Hacer los proyectos debería volver a hacer exámenes en lugar de proyectos.	
E1241P3C1	El hacer deporte	La forma en que enseñan	No definida
E1251P3C1	Hacer actividades basadas en deportes y juegos.	Me disgusta el deporte	
E1261P3C1	Jugar bola	La habladera.	
E102P3C1	jugar balón mano y fútbol	Gimnasia, correr= tratar jugar beisbol	Más insatisfecho que satisfecho
E112P3C1	EL fútbol y Voleibol	Gimnasia	
E272P3 C1	Los ejercicios	El uniforme y salir afuera a hacer física	
E532P3C1	Nada	El uniforme	
E252P3C1	Jugar voleibol y Beisbol	El uniforme y trabajar en veces	Clara insatisfacción
E262 P3C1		El agotamiento	
E312P3C1	Nada porque siempre es lo mismo		
E352P3C1	Nada porque las actividades no me gustan		
E282P3C1			Contradictoria

E292P3C1			
E811P3C1	Todo	Nada	
E831P3C1	Jugar bola	El sudor muy incomodo	
E871P3C1	Jugar futbol americano	Bailar, que lo pongan a hacer coreografías	

P4C2, estudiantes, índice de satisfacción y respuestas a preguntas #3 y #4.

Estudiantes	Gusto por la Educación Física(pregunta #3)	Disgusto por la Educación Física(pregunta # 4)	Índice de satisfacción
E1472P4C2	Hacer deporte	El uniforme	Clara satisfacción
E1492P4C2	Los ejercicios que nos ponen a a hacer	El uniforme	
E1692P4C2	Hacer deporte	El uniforme (licra)	
E2031P4C2	Todo	Que lo recibimos con otros grupos	
E2061P4C2	Hacer deporte y compartir tiempo con mis compañeros	Que nos regañan por el uniforme y que casi nunca hay lecciones	
E2071P4C2	Hacer deporte	Que si uno no trae el uniforme nos rebajan puntos y cuando uno cumple con traerlo no recibimos estas lecciones	
E2181P4C2	Hacer o practicar un deporte	Nada	
E2211P4C2	Hacer un deporte que es muy bueno	Todo me gusta	
E2231P4C2	Hacer actividades deportivas	Casi no practicamos futbol	
E2241P4C2	Hacer un deporte	Casi no jugamos futbol	
E2281P4C2	Hacer un deporte ya que es muy importante	Que solo se preocupan por futbol y los aros de basquetbol están muy descuidados	
E2361P4C2	Las actividades que hacemos	El uniforme	
E2431P4C2	Hacer deporte	El uniforme	
E2481P4C2	Las actividades que se hacen	Nada, que duran muy poco tiempo	
E2491P4C2	Jugar futbol	Tener que traer el uniforme	
E2581P4C2	Hacer deporte	El material	
E2601P4C2	Cuando jugamos bola	Que no nos prestan la bola	
E2651P4C2	Hacer deporte y aprender nuevas técnicas para hacer deporte	El uniforme	
E1462P4C2	Hacer deporte	El uniforme	
E1612P4C2	Los juegos y la diversión	Que sean muy aburridos-proyecto	
E1622P4C2	Que hacemos trabajo fisico, no solo ejercitar el cerebro es importante	Que no se toma en serio, que casi nunca tenemos lecciones como tienen que ser	
E1632P4C2	Los juegos	Que nunca hay	
E1742P4C2	Que me ayuda a hacer deporte y estar saludable	A veces es muy cansado	
E1812P4C2	Hacer ejercicio y jugar	Que casi nunca hay	

	voleibol		Más satisfecho que insatisfecho
E2161P4C2	Jugar bádminton	Cambiarme	
E2301P4C2	Hacer un deporte para estar en forma	Que no haya	
E2351P4C2	Que hacemos ejercicios y las actividades	Que a veces no trabajamos mucho	
E2401P4C2	Hacer deporte	Coordinación de actividades, no hacen viajes de práctica	
E2451P4C2			
E2511P4C2	Jugar bola		
E2521P4C2	Jugar bola	Que no haya clases	
E2531P4C2	Hacer deporte		
E2551P4C2	Jugar bola	Casi nunca hay lecciones	
E2591P4C2	Hacer ejercicio	Que a veces es mucha teoría (proyectos)	
E2641P4C2	Practicar varios deportes	El horario	
E2802P4C2	Las actividades grupales	El calentamiento	
E2811P4C2	Que tienen variedad de juegos para entretenerse y que nos ayudan a acondicionar nuestro cuerpo	Que tenemos muy poco tiempo para realizar actividad física, muy teórico y reuniones para proyectos en clase	
E1272P4C2	Ir al estadio a caminar	Tener que andar cargando el uniforme todo el día y los proyectos.	No definida
E1442P4C2	Hacer ejercicio	Asolearse	
E1542P4C2	Realizar distintos ejercicios y desestresarse	Baños pequeños y no muy aseados.	
E1562P4C2	Hacer pirámides	Los baños, el uniforme y la hora de las lecciones	
E1572P4C2	Realizar deporte	No hay espacio necesario y muy mala higiene	
E1592P4C2	Realizar un poco de deporte una vez a la semana	No hay espacio necesario para realizar actividades todos los grupos que van a las lecciones y muy mala higiene en los baños	
E1602P4C2	Nada	Nada	
E1662P4C2		Proyecto	
E1792P4C2	Me gusta hacer ejercicio	En uniforme muy feo	
E1802P4C2	Hacer deporte, ejercitarse y correr	Que los profesores nunca están	
E1842P4C2	Las actividades	Uniforme , baños	
E1852P4C2	Hacer deporte , en especial tenis	Correr, abdominales y lagartijas	
E1862P4C2		Correr	
E1882P4C2	Los ejercicios, la dinámica	Nada, proyecto	
E192 P4C2	Aprender a jugar volei	Que nunca haya	
E1982P4C2	Aprender algo nuevo	Nos enseñan las cosas muy rápido y muy mal enseñado	
E1992P4C2	Juegos	Proyectos, Nos enseñan las cosas muy rápido y muy mal	
E2012P4C2	Que a veces hacen juegos y no practicamos cosas de ejercicios	Utilizar uniforme	
E2091P4C2	Cuando nos dejan jugar bola	Cuando hay que llevar tareas, proyecto	
E2151P4C2	Jugar bádminton	Cambiarme	
E2191P4C2	Hacer un deporte	Hacer la prueba del yo-yo.	

E2201P4C2	Hacer un deporte	Que se necesita uniforme y es después del almuerzo	Más insatisfecho que satisfecho
E2261P4C2	Hacer un deporte	Que nos obliguen a practicar deportes que no nos gustan	
E2291P4C2	Hacer ejercicios	Que nunca prestan bolas	
E2371P4C2	Que el profe es muy buena gente	Horario y día que nos dan	
E2421P4C2	Ejercitar nuestro cuerpo	No prestan el gimnasio	
E2701P4C2	Básquet	Que nunca hacemos nada	
E2711P4C2	Nada	Nada	
E2731P4C2	Jugar bola	Proyectos y que no hay clases a cada rato	
E2741P4C2	Jugar bola	Proyectos y que deben mejorar como enseñar	
E2761P4C2	Las mejengas	Que le bajen puntos por no llevar el uniforme	
E2791P4C2	Jugar bola	Proyectos	
E1482P4C2	Nada	Que es aburrido y se suda mucho	
E194 P4C2	Saber que no se ve materia	Que lo obligan a hacer cosas con las que una se siente incómoda	
E1972P4C2	Hacemos actividades con los compañeros	Que a veces es muy aburrido	
E2671P4C2	Me gusta jugar futbol y bádminon	El horario	
E1902P4C2	Que no hacemos nada porque nunca recibimos	Los profes son muy vagos, los vestidores y el uniforme	
E1292P4C2	El voleibol y el futbol	El uniforme porque el bolso pesa mucho y es muy cansado	Clara insatisfacción
E1322P4C2	Bádminon	Los proyectos	
E1332P4C2	Que casi nunca hay	Que hay que hacer reporte y llevar tareas	
E1362P4C2	Que no se hace nada	El calor	
E2461P4C2	Nada	Nada	
E1372P4C2	Nada	Todo	Contradictoria
E1382P4C2	Que no se hace nada	El calor	
E1392P4C2	Que nos distraemos de estar escribiendo	Cambiarme ropa	
E1732P4C2	Que uno se relaja y se le pasa muy rápido la lección	Cuando hay mucho sol y lo pone a correr	
E1772P4C2	Actividades que lo ayudan a mantenernos saludables	Que no se hacen actividades	
E1762P4C2	M e despeja mucho	Que las pocas lecciones que recibimos son pocas las actividades	
E2002P4C2	Hacer ejercicio	El uniforme y que hay que cambiarse en muy poco tiempo	
E2171P4C2	Nada	Nada	
E2411P4C2	Que el profe es alegre y me divierte, y me río mucho	Que manden boletas por no llevar el uniforme	
E2621P4C2	Ir a jugar bola, también compartir con mis compañeros	El horario donde nos da o nos toca, prefiero que fuera en las últimas	
E2681P4C2	Uno práctica a veces deportes	No me gusta el uniforme y los baños	



## P5C2, estudiantes, índice de satisfacción y respuestas a preguntas #3 y #4.

Estudiantes	Gusto por la Educación Física(pregunta #3)	Disgusto por la Educación Física(pregunta # 4)	Índice de satisfacción
E2051P5C2	Hacemos deportes agradables que nos ayudan y nos gustan	Que últimamente tenemos que hacer proyectos escritos y de eso no se tratan las lecciones	Clara satisfacción
E2101P5C2	El deporte	Nada	
E2141P5C2	Hacer actividades físicas	Hacer extraclases y proyectos	
E2271P5C2	Hacer ejercicio	Que es muy poco lo que recibimos	
E2321P5C2	Que se hace mucho deporte	No hay nada que me disguste	
E2541P5C2	Que nos ponen a hacer ejercicios y es muy bueno para el cuerpo	Que no haya clases	
E2631P5C2	Hacer deporte y aprender nuevos y como se juegan	El uniforme y proyectos	
E1402P5C2	Hacer ejercicio, bádminton	Cambiarme y los baños	Más satisfecho que insatisfecho
E1502P5C2	Estirar	Proyecto	
E1642P5C2	Todo	Nada	
E1832P5C2	Hacer ejercicio	Que casi nunca hay	
E2041P5C2	Hacer deporte	Los proyectos y las cosas que vemos	
E2111P5C2	Jugar futbol	Que no juguemos futbol y el proyecto	
E2251P5C2	Que a veces se puede jugar bola	Hacer la prueba del yo-yo y el horario	
E2311P5C2	El deporte que se practica	Los baños	
E2331P5C2	Hacer un deporte	Los uniformes y algunos ejercicios que se hacen	
E2381P5C2	Que jugamos futbol	Que hay que hacer trabajos escritos y es mejor algo de física	
E2471P5C2	Jugar bola	El gimnasio tan cerrado	
E2501P5C2	Jugar futbol	Proyectos y que no enseñan mejor	
E2561P5C2	Jugar bola	No jugar bola	
E2571P5C2	Hacer deporte	Los profesores casi siempre están en giras	
E1342P5C2	Practicar algún deporte interesante	Traer el uniforme	No definida
E1352P5C2	Que uno se destreza haciendo ejercicio	Que me sudo mucho	
E1432P5C2	Jugar basket	Cambiarme y correr	
E1452P5C2	Hacer ejercicio	Asolearse	
E1522P5C2	El profe que hace reír y hacer deportes	Llevar el uniforme, los baños y el horario después de almuerzo.-	
E1532P5C2	Gimnasia	Baños pequeños, espera que la otra persona salga y se gasta mucho tiempo en eso.	
E1552P5C2	Realizar pirámides y jugar voleibol	Los baños, el uniforme y la hora en que lo recibimos.	

E1512P5C2		El uniforme		
	Realizar deporte	No hay espacio necesario en el gimnasio y muy mala higiene en los baños. Proyecto		
E1582P5C2				
E1652P5C2	Que hacemos ejercicio	Que nunca hay-proyecto		
E1682P5C2		Proyecto		
E1702P5C2		Que casi nunca hay		
E1712P5C2	Hacer ejercicio	Casi no hay		
E1782P5C2	Que los profesores son buena gente	Siempre es lo mismo		
	Jugar voleibol	Correr mucho y en el gimnasio hace mucho calor		
E1722P5C2				
E1872P5C2	Convivencia y ejercicios cardiovasculares	Infraestructura del gimnasio y vestidores, correr		
E1892P5C2	No me gusta educación física	Los baños, cambiarse y sudar		
E191 P5C2	Hacer ejercicio	Correr		
E193 P5C2	Proyectos	Que nos motiva al deporte		
E2021P5C2	Cuando dejan jugar futbol	Cuando hay que llevar extra clases y proyectos		
E2081P5C2	Deporte y lo que se hace	Los vestidores y proyecto		
E2121P5C2	Jugar bádminton y basquetbol	Los baños		
E2131P5C2	Actividad física	Baños		
E2221P5C2	Ejercitarme	El uniforme		
E2341P5C2	Hacer un deporte	Que a veces no se hace nada		
		Que los estudiantes van a hacer deportes que no tienen importancia y si la persona quiere hacer deporte que lo haga por aparte		
E2391P5C2				
E2442P5C2	Practicar deporte	Nada		
E2611P5C2	Jugar bola o básquet	Los extra clases		
E2691P5C2	Cuando jugamos bola	El proyecto		
E2721P5C2	Que no hacemos nada	Cambiarse el uniforme		
E2771P5C2	Que podemos jugar bola	Que terminamos muy sudados y no podemos bañarnos		
E2781P5C2	Hacer deporte	Nada		
E1282P5C2	Que no escribimos ni leemos	Cambiarse el uniforme y correr		Más insatisfecho que satisfecho
E1412P5C2	Que uno no tiene que hacer muchas cosas	Que hay que sudarse y cansarse		
E1422P5C2	Que nos distraemos	Cambiarme y el horario		
E1672P5C2	Distraerme de mis actividades rutinarias	Se cansa mucho		
E1902P5C2	Que no hacemos nada porque nunca recibimos	Los profes son muy vagos, los vestidores y el uniforme		
E1962P5C2	Nos relacionamos más con los compañeros y hacemos actividades	Que a veces es muy aburrido Proyectos		
E2661P5C2	Me gusta jugar futbol y hacer varias actividades de deportes	Lo que más me disgusta es cuando no hay clases		
E2671P5C2	Me gusta jugar futbol y bádminton	El horario		
E1302P5C2	Me gusta jugar basquetbol	Los proyectos		
E1312P5C2	La natación y el	Traer el uniforme	Clara	

	bádminton		insatisfacción
E1752P5C2	No me gusta	Muchas veces no se hace nada	
E195 P5C2	Nada	Que nunca se hace nada	
E1822P5C2	Jugar futbol	Nunca visan cuando no hay y traemos el uniforme solo para andar más peso y si hay no usamos el uniforme	Contradictoria
E2751P5C2	Las mejengas	Los proyectos y los extra clases	

## ANEXO XV

### Matriz elaborada a partir de la información obtenida en los grupos focales de la población estudiantil del C1 Y C2

Código	Testimonios C1	Testimonios C2	Descripción
Nuevo programa	<p>E91C1: Antes era un poquito más entretenido pero ahora es aburrido nada más.</p> <p>E11C1: Muy malo, porque no se va a hacer nada de Física, se va a perder el tiempo nada más. No se está viendo, aprendiendo nada de Física. Uno va y nada más hablen y hablen y uno no aprende nada y a bailar.</p>	<p>EEC2: nunca hay nada, nunca hacemos nada.</p> <p>E171C2: Ahora en Física, lo normal es que ustedes tomen bola, básquet y jueguen. No hay importancia, más bien dividen el gimnasio en dos y un grupo acá y un grupo allá y ahí jueguen como quieran.</p> <p>E101C2: Es hagan lo que quieran y si no quieren hacer nada no importa.</p> <p><b>PREGUNTA:</b> <b>¿Cuál programa prefieren?</b></p>	<p>-Preferencia programa anterior.</p> <p>-La técnica de taller no permite el desarrollo de procesos en el PAE.</p> <p>- El proyecto toma prioridad frente al desarrollo trabajo clase.</p>

		<p>EEC2: El pasado.  EEC2: Éste.  E92C2: El pasado.  E181C2: éste. Es mejor jugar lo que a uno le gusta y no lo que lo ponga a hacer. Uno puede escoger ahí, lo que nosotros escogemos para jugar y que no tengan que jugar lo que ahí decía que a uno no le gusta.  E201C2: Más fácil un examen práctico.  EEC2: Si un examen como antes.  E11C2: Es una pérdida de tiempo.  E21C2: Nunca tenemos.  E32C2: Igual si se va, nunca se hace nada.</p> <p><b>PREGUNTA:</b>  <b>¿Ustedes preferirían volver al sistema anterior que al que tiene ahora?</b>  EEC2: Si.  E71C2: Pero no en sí al sistema anterior, sino con cambios.  E52C2: Que los profesores sean más libres, que no</p>
--	--	--

		<p>sean tan estrictos. E142C2: Que vengan a hacer lo que ellos estudiaron.</p>	
Falta de progresiones	<p>E21C1: Y ni siquiera le enseñan a uno. E21C1: Le dicen a uno que hay baile y él no nos ha enseñado. No nos ha dado ningún tipo de clase. E21C1: Ni tampoco nos escucha. E21C1: Lo peor de todo es que lo llevan solamente una vez y uno que va a aprender una sola vez. Uno no va a aprender nada.</p> <p>E11C1: En este año no hemos hecho nada de Física.</p> <p>E32C1: Pero bailar está buenísimo. E82C1: El baile es un ejercicio. E11C1: A mí me gusta bailar, el problema es que no me enseñan. E42C1: Si a eso es lo que él se refiere exactamente. E42C1: Ellos pretendían que nosotros nada más viendo aprendiéramos de una sola vez. E82C1: El primer día</p>	<p>EEC2: No. E191C2: Es que ahí no se da eso porque, se supone que tiene que partir de lo que uno sabe y en el reporte escrito, ya lleva todo hecho, todo el origen del deporte que uno escogió y todo, entonces todo es una perdedera de tiempo.</p> <p>E52C2: Si me gusta que se haga deporte porque a la vez nos ayuda, pero es una pérdida de tiempo porque esos profesores le ponen trabajos a uno y uno siempre tiene prioridades. Yo prefiero salvar Biología que salvar Educación Física, los profesores no lo entienden.</p> <p><b>PREGUNTA:</b> <b>Ustedes han logrado establecer que hay relación</b></p>	

	<p>que fuimos que nos pusieron el video, nada más pusieron eso y esos eran pasos avanzadísimos, los que hacían ellos de boxeo y nosotros no podíamos hacer nada.</p> <p>E42C1: Pero también ellos llevan un ritmo muy rápido, nosotros era el primer día.</p> <p>E42C1: Si, y también pretenden que lo haga uno todo rápido. Lo quieren así desde el primer intento y tampoco se puede así.</p>	<p><b>entre lo que aprenden es un a clase y hay relación con lo que aprenden en las siguiente y la siguiente. Como una continuidad, de manera que ustedes dicen, por ejemplo, en febrero aprendí esto y ya en junio esto que aprendí en febrero ya lo tengo mucho mejor aprendido. Es un proceso, como en todas las materias. ¿Eso se está dando en Educación Física?</b></p> <p>EEC2: No. E21C2: No.</p> <p><b>PREGUNTA: ¿Por qué consideran que no se da?</b></p> <p>E32C2: Porque tal vez usted ha llegado a una clase y ve una cosa y llegó a la otra y vio otra y a la otra otra.</p> <p><b>PREGUNTA: ¿En cada lección trabajan cosas diferentes?</b></p> <p>EEC2: Si. E21C2: No va</p>	
--	---	--	--

		como en secuencia.	
Disgusto por actividades dancísticas	<p>E11C1: A nadie le gusta el baile.</p> <p>E82C1: A mí lo del baile me encanta pero, yo siento que no porque le guste a unos, le guste a los otros. Los que no saben bailar que van a hacer.</p> <p>E112C1: Lo que siento es que con esto del baile, nosotros lo que hacemos es pararnos ahí y verlos a ellos y ellos llevan el programa pero, no nos están enseñando absolutamente nada.</p> <p>E11C1: Si solo estar brincando la cuerda y estar viendo unos videos de baile de boxeo y yo no sé qué cosas. Y lo ponen a hacer cosas ahí. Lo ponen a hacer esa ridiculeces a uno y nada que ver.</p> <p>E82C1: Es que yo entiendo que a los hombres no les gusta tanto bailar. A mí me encanta bailar, para mí sí es, a mí sí me ha gustado mucho el objetivo.</p>		
-Sentimientos impotencia-reclamos. -Lecciones poco	<p>E61C1: Mejor nos dieran fútbol o básquet.</p> <p>E11C1: Si. Se supone que uno va a Física a</p>	<p>E122C2: Los profesores no hacen nada, nosotros hacemos todo, hacemos el</p>	<p>Un enfoque constructivista, mal empleado + proyecto. El profesor no</p>

<p>retadoras. -Clima de clase.</p>	<p>ver como se juega básquet, o fútbol, o voleibol. E71C1: Deportes. E11C1: Algún {un deporte sí, pero va uno ahí a sentarse al gimnasio y a ver bailando. E21C1: Lo peor es que uno pide los materiales que uno paga y no los prestan tampoco. Porque uno paga esos materiales y no los prestan. E91C1: Pero nosotros al principio sí hicimos beisbol y eso. E11C1: íbamos nada más una lección, cuando el profe no sabía qué hacer. Cuando el profe no sabía qué hacer nos mandaba ahí. E21C1: Es nada más leer o hablar. E131C1: Desde el primer trimestre estamos viendo lo mismo de la cuerda. E131C1: Da pereza. E11C1: Desearía uno estar libre mejor. EEC1: Si. E11C1: Que den libre mejor. Es una pérdida de tiempo. E151C1: Es una pérdida de tiempo con esos videos de estar remedando a esa gente. E42C1: Era mejor</p>	<p>proyecto. <b>PREGUNTA: El clima de clase. El clima entre sus profesores, ¿se da en un clima de respeto, de tolerancia, camaradería o hay algo que afecta ese tipo de clima que debería existir?</b>  EEC2: No. E71C2: Depende del profesor. Si es de menor edad es un éxito, usted le habla y es como hablar con un compañero, él se apunta. En cambio hay otros que usted les va a hablar y se quedan así callados y eso lo indisponen a uno. Los dos que me han dado a mí clases, para mí son excelentes, muy buena gente y muy accesibles, pero hay otros que no, que juegan de profesionales y no.</p>	<p>asume su rol y pretende trasladarlo al estudiante.</p>
--	---	---	---



	<p>cuando se practicaban deportes. EEC1: Si. E151C1: Beisbol o algo. E131C1: A la mayoría no le gusta ese programa.</p>		
Trabajos extra-clase.	<p><b>PREGUNTA: cuando ustedes hablan de pagar materiales, ¿a qué se refieren?</b> E21C1: Las bolas de Fútbol, las de básquet, los materiales que uno a veces necesita, o si quiere jugar, que sea Física. E11C1: A nosotros no nos dejan trabajos extra clase como de hacer proyectos o de escritos sino que, piden plata y compran "se supone" que bolas y ahí yo he visto tiene en la bodega un montón de bolas que no usan, que no prestan, porque dicen que no porque después se dañan, entonces para que las compra uno para tenerlas guardadas.</p>	<p>EEC2: Nada. E191C2: No existen. EEC2: ¿Qué es eso?</p>	-Incumplimiento de trabajos extra clase.
Toma de decisiones	<p>E21C1: Pero uno a veces se echa sus habladas, y tampoco toma en parte lo que uno dice, él no toma en cuenta las opiniones, él hace lo que él dice y punto.</p>		<p>-En la Suiza el docente impone el tema de proyecto. -En IET se permite mayor flexibilidad.</p>

	<p>E11C1: Per es que se supone que eso es programa.</p> <p>E82C1: Es que el profesor tiene el programa y él hace lo que dice el programa.</p> <p>E112C1: En el proyecto que estamos haciendo, nosotros le dimos al profesor una idea y él dijo no, porque él quiere hacerlo tal vez como dice el proyecto y no nos da la oportunidad de hacerlo bien y hacerlo como nosotros queremos. Entonces de nada vale.</p> <p>E112C1: Yo siento que debería dejarnos hacer lo que queramos pero hacerlo bien. No como queremos, sino que nos deje hacerlo juntos, nos deje hacerlo bien.</p> <p>E11C1: Pero él se basa en el programa, pero el programa nada que ver, porque nos dice que brincar cuerda y para brincar cuerda uno se va para la casa y lo hace. Uno sabe brincar cuerda. Y que lo enseñen a uno a eso nada que ver.</p> <p>E11C1: De forma de que aprenda uno mejor.</p>		
--	--	--	--

	<p>E112C1: Si. Entonces yo creo que es mejor hacerlo un poco de las dos y no solo como él quiere.</p> <p>E121C1: Salirse de la rutina.</p> <p>E112C1: Si. Y dejar que hagamos como nosotros queramos, él no sabe si tal vez lo hagamos bien.</p>		
<p>Proyecto. Ventajas y desventajas.</p>	<p>EEC1: Ninguna.</p> <p>E131C1: Eso del proyecto a mi no me parece. No aprendemos nada.</p> <p>E11C1: Nada más ayuda a faltar a clases eso y a poner ausencias.</p> <p>E142C1: Si proyectos a mí no.</p> <p>E82C1: Si. A mi todo lo que son proyectos para Física, no me parecen. Yo siento que el tiempo que pierde uno haciendo un proyecto, que tal vez, sinceramente nosotros no planeamos un proyecto nunca, yo nunc a he escuchado que hayan planeado un proyecto nunca. Y en ese tiempo. A muchos les gusta el Fútbol o otros deportes y con esas cuerdas, nada que ver.</p> <p>E42C1: Si, en lugar de eso, deberían</p>	<p>E51C2: Hicieron un cambio y hay un proyecto nuevo, está el proyecto de bailar, y a nosotros no nos interesa bailar, prácticamente la Educación Física es hacer ejercicio. Entonces eso de bailar a uno lo le interesa.</p> <p>E81C2: A la hora de entregar el proyecto , que tenemos que entregar un proyecto para cada uno y nada que ver, porque nos viene diciendo tres semanas antes y tenemos que llevar un proyecto y nosotros no lo llevamos, nos bajan un montón de puntos.</p> <p>E92C2: Más que todo nos ponen a hacer cosas</p>	<p>Es generalizado el rechazo por el proyecto, sienten que pierden el tiempo, les roba tiempo para otras materias, se invierte mucho tiempo en las lecciones y no desarrollan actividades físicas o deportivas.</p>

	<p>explicarnos algo.  E82C1: Si. Es más, el profesor mejor en lugar de estar haciendo proyectos, yo siento que nos estuvieran explicando algo, como ellos que quieren bailar y no saben, el profesor puede enseñarles a bailar y no saben, el profesor puede enseñarles a bailar. Tal vez no es tanto el proyecto, sino que a la hora de hacerlo no piden lo suficiente, no le piden a uno lo que ellos quieren recibir.  E112C1: Lo que yo sí creo del proyecto es, él no puede decirnos a nosotros que hagamos algo bien si no nos enseña como es y no nos pide lo suficiente además.  E111C1: No nos están dando nada. En Física no se hace nada.  E142C1: Nada mas dice el proyecto puede ser esto, esto y estos y no dice nada. Él nos da para escoger.</p> <p><b>PREGUNTA: ¿Les han dado alguna guía de cómo hacer el proyecto?</b></p> <p>E82C1: A nosotros, a</p>	<p>escritas y no nos dejan hacer un deporte ni nada.  E81C2: Y él que se metió a hacer un deporte no puede hacer otro, y para qué. Porque si un deporte se van a meter dos y ya uno se sale o no viene al otro día, ya es la semana y va a jugar uno solo ahí.  E81C2: Si, que son varios. Unos juegan básquet y otros bolas.  E91C2: Ahí no enseñan nada.  E101C2: Nosotros vamos y nos dicen el proyecto es para tal emana y ya. Nos e hace nada, no hacemos nada nunca.  E131C2: Para que ponen un proyecto, si también tenemos que hacer trabajos aparte, de otras materias básicas.  E81C2: Pero nos dicen que nos van a enseñar y más bien somos nosotros los que tenemos que buscar la información.  E171C2: Si por el proyecto.</p>	
--	---	---	--

	<p>una es la que le da todo lo que hay que hacer, por ejemplo, los trabajos.</p> <p>E131C1: Una hoja explicando todo.</p> <p>E82C1: Exactamente. Solo a ella se lo dan.</p> <p><b>PREGUNTA: ¿Sólo a ella del grupo?</b></p> <p>E21C1: Si para que ella saque fotocopias a los compañeros que pidieron y se las entreguen nada más.</p>	<p>E21C2: Porque él nos deja para la clase, no para la casa.</p> <p><b>PREGUNTA: ¿El profesor no les pide que hagan eso fuera y que cuando llegan solo lo presenten?</b></p> <p>E21C2: Lo hacemos en la clase y planificamos afuera pero llegamos a hacer todo a la clase.</p> <p><b>PREGUNTA: ¿Todo lo escrito o todo lo práctico? ¿O las dos cosas?</b></p> <p>E21C2: Las dos cosas.</p> <p>E21C2: Si porque escribimos mucho.</p> <p>E21C2: Es que todo va relacionado con el proyecto.</p> <p>E42C2: Es que casi no hay clases. Las veces que hay clases, proyecto.</p> <p>E21C2: Es que tal vez lo que lo ponen a escoger del tema no es del agrado de nosotros. Tal vez es algo que usted</p>
--	--	---

		<p>no ha hecho o nunca ha visto.</p> <p>E112C2: De hecho que éste trimestre dejaron un proyecto, que a mí me tocó hacer un trabajo escrito y que es un folleto muy grande y ahí viene todo lo de la autoevaluación y así pero hasta este trimestre pero no hemos tenido oficina como para entregar el trabajo y presentar el proyecto. Pero si en este trimestre ya lo pusieron.</p> <p>E32C2: Mi grupo, yo desde que llevo Educación Física, nunca me han hecho ningún proyecto.</p> <p>E71C2: Es que es porque ustedes no viene, porque yo que vengo, nos han puesto a llenar las hojas como cinco veces.</p> <p>E71C2: Porque vengo solo yo. No hemos escrito nada entonces tengo que llenar y llenar.</p> <p>E52C2. Entonces no venga.</p> <p>E52C2. Otro profesor le dice</p>
--	--	--

		<p>cámbiese y vaya con ellos y juegue algo o tome una bola.</p> <p>E32C2. O también el profesor busca como reunir ese grupo que falta también.</p> <p>X. Cuando ustedes están trabajando en clases, el profesor les explica, les pregunta la definición de un trabajo. Por ejemplo, que estén en bádminton y el les dice el bádminton es un deporte que se trabaja así y así. Se divide en tantas destrezas, que se van a trabajar de la siguiente forma o el profesor simplemente llega les pone las raquetas por ahí y les establece el espacio.</p>	
Perdida de lecciones	<p>EE. Es que nunca hay clases.</p> <p>E11C1. Si. Y nosotros no hemos visto nada. No hemos avanzado nada. Cuando no hay clases y cuando vamos no se hace nada.</p> <p>E82C1. Es que el profesor de ellos casi nunca está. Casi</p>	<p>E62C2. Que nunca tenemos. Yo nunca tengo Física y no enseñan nada.</p> <p>E71C2. Si hay.</p> <p>E101C2. Nada mas hemos tenido educación física, tres veces al año.</p> <p>E42C2. Es irritante tener que ir medio</p>	<p>Constante y preocupante pérdida de lecciones.</p>

	<p>nunca viene y cuando llega, llega tardísimo.</p> <p>E11C1. Bueno yo no sé el B con ese otro profe, pero el A hasta ahora no hemos visto ningún tema, que yo recuerde no hemos visto ningún tema.</p> <p>E151C1. Cuando uno en el gimnasio a uno lo sacan.</p> <p>E161C1. Eso también. Tiene razón. En el gimnasio a veces uno no puede estar porque lo sacan y algunos tienen algunas preferencias.</p>	<p>grupo a clases y el otro no.</p> <p>E52C2. A mi si me gusta hacer deporte pero es eso que uno va y no hace nada o a veces uno va y le ponen Educación Física, por ejemplo a nosotros, en las dos primeras y luego ir a matemáticas.</p> <p>Pensar lo que es salir todo sudado y todo cansado e ir a una clase de matemáticas.</p>	
<p>Caracterización docente</p>		<p>E32C2. Pero también depende mucho del profesor, porque como hay un profesor que lo pone a hacer algo, hay otro profesor que no los pone a hacer a uno nunca nada.</p> <p>E32C2. Si, bueno yo sé que los jueves entro a las 8 y 30 y los otros si vienen a las 7.</p> <p>E52C2. Es que es muy flexible, porque por ejemplo, mañana hay examen de biología y usted le dice profesor es que hay examen de biología, yo me voy a quedar</p>	<p>No avanzan El docente los deja estudiar durante las lecciones de E.F para otras materias.</p>



		<p>estudiando y le dice está bien quédese, y usted se queda y usted sabe que él no va a decir nada.</p> <p>E32C2. Ni le pone ausencias ni nada.</p> <p>E62C2. Y los dejan y no hace nada. Si y lo tiene a uno ahí y no se hace nada entonces uno dice, porque no lo dejan a uno quedarse en la casa y no venir a hacer nada.</p> <p>E32C2. Es que todo depende del profesor. Con mi profesor no, nada.</p> <p>E92C2. Es que con el profesor de ella, nunca tuvieron clases. Con el de nosotros sí.</p> <p>E52C2. El viene, pero él le da, yo llevo un cien y yo nunca vengo, y ellos nunca vienen y no se quedan.</p> <p>E92C2. Exactamente. Esa es la verdad.</p> <p>EE. Si.</p> <p>E52c2. Se sienta y pasa lista.</p> <p>X. pero ustedes me dijeron que el profesor los corrige.</p> <p>E132C2. Depende</p>
--	--	---

		de cada profesor. E21C2. A veces. E122C2. También depende de lo que están viendo. E62C2. Pero es que hay veces que recibimos solo una.	
Equidad de género.	EE. No. X. Ahí nada. Igual que sea hombre o mujer, igual respecto a las destrezas, al trato, a la forma de hablarles? EE. Sí. E82C1. Bueno al menos el profesor de nosotros sí. Ah hombres y mujeres él siempre nos trata igual.	EE. No.	Consideran que las lecciones son planeadas sin tomar en cuenta la diversidad de capacidades.
Sugerencias de mejora.	E82C1. Yo siento que tal vez deberían como tipo encuestas para ver que deportes les gustan más a los estudiantes. Y los que más salgan, son los que se van como a dar más, a enseñar mas. E82C1. A mi si me gustó, pero yo siento que el profesor, al principio antes de ponernos el video, tiene que enseñarnos y lento las cosas como se hacen porque nos pone el video y ya. E11C1. Que pongan los programas del año pasado.	E42C2. Sinceramente para mi es aburrida, porque nadie pone de su parte para realizar varios grupos y varios proyectos, siempre trabajamos así juntos, entonces, como no hay distintas opiniones, siempre es lo mismo. E21C2. Es que es como todo, obvio a uno también le da pereza hacerlo, pero a mí me gustaría más que fuera más deporte. E52C2. Tal vez sería bonito que	

	<p>Que den física como se tiene que dar, con deportes, no con bailes ni nada. Todos los años se compran bolas de tenis y ahí están, no se han usado todavía.</p> <p>E82C1. Si porque es una pérdida de tiempo. Yo dogo que en lugar del proyecto sacar un espacio para nosotros hacer un deporte.</p> <p>E11C1. Que un trimestre un deporte y el otro trimestre otro deporte y así.</p> <p>E82C1. Sería bueno pero los deportes que le gustan más a los estudiantes.</p> <p>E91C1. El profesor decía, ahora es diferente, vamos a hacer un mes un deporte y otro mes otro deporte y nada se ha hecho en todo el año. No hemos tenido clases.</p>	<p>los mismos profesores hicieran grupos de deportes, porque mi mamá me cuenta que los profesores de Física de antes hacían su grupo de básquet, otros de futbol y los jóvenes se apuntan. Aquí en el colegio, se averigua y nada juega nada porque los profesores no, todos los que vienen es de voleibol y solo eso y no dicen vamos a hacer un grupo de fútbol y hay mujeres que se apuntan, como es recreativo. O que un día se diga, vamos a ir a la piscina, una vez se hizo y los profesores no van porque les da pereza llevarnos y deberían de hacerlo más recreativo.</p> <p>E71C2. Al menos a mi gusto, me gustaría que fuera por trimestre.</p> <p>E102C2. Como se hacía el año pasado.</p> <p>E71C2. Si. Pero no ha escogencia</p>
--	--	---

		<p>del Ministerio o de un plan, sino por mayoría de estudiantes. Que se le pregunte al estudiante que quiere aprender.</p> <p>E102C2. Una encuesta.</p> <p>E32C2. O que el profesor de opciones y que el estudiante escoja. Una votación o algo así.</p> <p>E71C2. Que no sea obligado.</p> <p>E52C2. Que sean más recreativas, que no sea tan estricto.</p> <p>E112C2. Si.</p> <p>E52C2. Y yo no entiendo porque tienen que hacerlo, unos por allá y otros por allá y no todo el grupo junto. Por que dividirlo. O el año pasado que eran hombres por allá y mujeres por allá y por qué no todos juntos. Si ahora son mixtos y dividen al grupo en dos y el grupo está separado y no es justo.</p> <p>X. ¿ustedes consideran que ese trabajo que están haciendo les está ayudando a</p>
--	--	--

		<p>favorecer asuntos relacionados con valores como trabajo en grupo, tolerancia, liderazgo, control de grupo?</p> <p>E112C2. Tal vez liderazgo sí, un poco pero es que tampoco uno va a ir a mandar a todos.</p> <p>E71C2. Mi queja es que quiten los proyectos, tenemos muchas cosas en que pensar, el proyecto de música y exámenes y también de cívica como para estar pensando que tenemos que reunirnos a hacer el proyecto de Física.</p> <p>E21C2. Que nosotros a Física nos vayamos a divertir y ya y nada de proyectos.</p> <p>E52C2. Que nos vayamos a relajar.</p> <p>E71C2. Que sea como antes aunque sea los exámenes.</p>	
<p>Diversidad</p> <p>X. Ustedes consideran que en las clases sus</p>	<p>E91C1. Pero es que ni siquiera se toma el tiempo para saber quienes saben bailar y quiénes no.</p>	<p>E162C2. Si uno tiene discapacidad lo tratan como especial en lugar de tratarlo como</p>	<p>Consideran que las lecciones son planeadas sin tomar en cuenta la diversidad de</p>

<p>profesores toman las diferencias entre ustedes o a todos.</p>	<p>E112C1. Pero como la mayoría lo hacen bien, hay que hacerlo hasta cierto punto bien.</p>	<p>igual. E162C2. Yo tengo una parálisis en el brazo y en lugar de decir usted puede jugar voleibol o usted puede jugar basquetbol. E162C2. Yo tal vez si puedo jugar todo eso, pero no porque le dicen vaya, haga eso y ya. E52C2. Si usted está enfermo, no le dicen siéntese y vea, si no que le dicen vea y siga todo lo que yo hago. Y tal vez él sentado y los compañeros aburridos y uno tiene que hacer algo. E42C2. Sí, en realidad es una clase igual. E21C1. Tenga más capacidad o menos capacidad, lo que lleva es para todos y todos hacen lo mismo. E62C2. Quiera o no quiera.</p>	<p>capacidades.</p>
<p>Infraestructura  X. ¿Qué piensan</p>	<p>E131C1. Siempre pasan mojados. E82C1. Los baños no tienen ni cortinas, hay tubos y todo pero no tienen n cortinas para</p>	<p>EE. Es un asco. E171C2. Es un asco, es un asco, no hay ni agua. E191C2. No hay agua. Cuando uno</p>	<p>Problemas serios en la infraestructura de los baños, lo que incide en su interés por las</p>

<p>ustedes de las instalaciones en las que ustedes tienen que trabajar? Hablemos de lo que es el gimnasio, los baños y los vestidores.</p>	<p>nosotros poder bañarnos. E42C1. Y esta muy descubierto por arriba. E11C1. Y no los limpian. Uno entra a un baño de esos y huele horrible. No los limpian. Esos baños nunca los han limpiado. E21C1. Están descuidados. E21C1. Usted mete el pie dentro de esa agua y le salen como cinco dedos más. E11C1. Se puede morir uno ahí. E11C1. Y además yo pienso que es muy poco tiempo, bueno a nosotros porque nos toca 15 minutos si nos da tiempo pero a otros grupos que les toca de siete y salen a las 8 y 20 y entran a las 8 y 25 para bañarse, porque entran a clases y todo el día andar sudado, no me parece. Y además uno nos puede e puede bañar ahí, porque después le da una enfermedad o algo. E81C1. Horrible sí. Nos queda antes del almuerzo. E92C1. Y uno llega todo sudado, si se mete a bañar ya no le</p>	<p>termina de hacer ejercicio, no hay como lavarse ni nada. E171C2. Debería de poner tubos a los baños bueno ahí hay tubos pero no hay agua. E52C2. Deberían como poner esas clases al final que usted sale tranquilo. E62C2. Los vestidores están horribles. Totalmente en mal estado. E32C2. Duchas para mi aquí no hay, porque las duchas no sirven. E21C2. No hay ni agua. E52C2. Pero eso es parte no de la institución, ya eso va en cada uno, porque ahí hicieron baños nuevos y usted va y están todos rayados, ahorita no sirven. Ya eso es parte de los estudiantes.  X. Si los vestidores estuviesen habilitados, ustedes creen que podría solucionar el problema de ir a las otras lecciones</p>	<p>lecciones porque no pueden bañarse después de clases</p>
--	--	--	---

	<p>da tiempo. Si uno se queda aquí a almorzar no se puede bañar ni nada.</p> <p>E101C1. Mejor nos sudemos, que uno se sude y se va para la casa. Antes del almuerzo uno tiene que sudarse toso e ir a almorzar a la casa, entonces tampoco le da tiempo de bañarse.</p> <p>EE. Horrible</p> <p>E171C1. Esta horrible.</p>	<p>sábados.</p> <p>¿Ustedes los usaría se cambiarían? ¿Se bañarían?</p> <p>EE. Si</p> <p>E71C2. Es que el problema está en que la persona no tiene en si la imagen de lo que es una ducha. Por ejemplo, en le vestidor de los hombres yo me imagino ven un orinal porque uno entra y esta toso así orinado entonces no tienen la imagen de para qué es una ducha, para qué es la ducha.</p> <p>E32C2. La cultura.</p>	
<p>Aprendizaje significativo</p> <p>E82C1. Si</p> <p>E11C1. No</p>	<p>E11C1. Lo único que hemos hecho de ejercicio es correr como diez vueltas al gimnasio.</p> <p>E21C1. Al principio sí. Hacemos la prueba del yoyo y todo eso.</p> <p>E11C1. Si es lo único que hemos hecho de deporte este año.</p> <p>E82C1. Es que ese examen que hacen a principio, es como hacer el diagnostico que hacemos de mate al principio, es lo mismo, nada más que se hace todos los</p>	<p>E5C2: es que si se llama E.F. es para hacer deporte y hacer ejercicio. Y para ir a hacer un proyecto rescrito, mejor no. Es mejor ir ahí y disfrutar y jugar bola, voleibol o básquet, pero no ir a escribir.</p> <p>E8C2: si uno no lo lleva le bajan puntos.</p> <p>E11C2: si ahora hay tanto trabajo escrito que ya uno casi ni hace ejercicio ni nada,</p>	<p>No perciben que haya aprendizaje significativo, no hay diferencia frente a un contexto no académico.</p>



	<p>años. X. ¿Cuántas lecciones invierten ustedes en hacer esas pruebas de acondicionamiento físico? E112C1, Como 4 o 5. E11C1. Nosotros todo el trimestre porque nunca tenemos</p>	<p>pasa sentado escribiendo todo el rato. E17C2: del proyecto no pasamos, solo eso. Usted ve l informe de voleibol que cuantos juegan, que va a saber uno eso. Es como practicarlo más bien. Qué hace usted con buscar un historial de eso y entregarlo. E18C2: nada más' nos dicen jueguen. Eec1: No. E17C2: pero es la verdad solo este año ha pasado eso, porque yo me acuerdo que el año pasado era diferente. E10C2: A mi desde sétimo me da el mismo, y todos los años es lo mismo. e20c2: no enseñan nada ahí. Para hacer deporte, nada más voy a cualquier lado y juego básquet o bola. Es lo mismo que estar ahí. E2C2: el grupo en el que yo estoy si hemos recibido, si hemos tenido y para mí son</p>	
--	--	---	--

		<p>aburridas porque uno va ahí y lo ponen a hacer, si es E.F. es hacer deporte o algo y lo que más lo ponen a hacer es trabajos escritos, solo trabajos y no hacemos nada, no hacemos el deporte que tenemos que hacer.</p> <p>E4C2: yo siento que los temas que se están viendo ahora no es nada fijo, porque como dice EL compañero, solo escrito, entonces no le veo la lógica, llegar a E.F. a escribir o el profesor dictando y usted escribiendo, no. De averiguar por ejemplo, del voleibol y son trabajos demasiado largos, trabajos tontos. No es una E.F. de hacer deporte, sino más bien aburrida.</p> <p>E2C2: no.</p> <p>E4C2: no es lo mismo.</p> <p>EEC2: NO.</p>	
Uniforme	E112C1. Lo que yo si veo, es que los hacen obligatorio traerse el uniforme para ni	E32C2. Pero siempre hay que traer el uniforme. E52C2. A mí no	Rechazo por el uniforme por que deben cargarlo y casi nunca lo

	<p>siquiera usarlo porque lo que hacen es llegar, ponérselo y ahí quedarse.</p> <p>E112C1. No deberían bajarle por ir o no ir con el uniforme si es como uno se sienta cómodo. Eso es problema suyo si usted no va con el uniforme y pasa sudado todo el día, esa es mi opinión.</p> <p>E11C1. Si tiene razón.</p> <p>E82C1. O no tanto el uniforme específico de física, sino ir con la ropa con la que usted se siente más cómoda. Las pantalonetas que nos dan a las mujeres nos quedan grandes y no son flexibles como para hacer ejercicio y las blusas también.</p>	<p>me gusta venir con licra, no gusta correr con una licra, yo no soy de esas. Hay que sí. Y la blusa es un cuello todo apretado, usted corre y siente como que lo toman del cuello.</p> <p>X. ¿y a usted no le permitirán venir con una licra más larga?</p> <p>E52C2. Nosotros le dijimos a un profesor que si nos dejaba venir en licras o pantalones y no. Si usted no trae el uniforme le bajan puntos. Y eso no lo veo justo.</p> <p>E72C2. Es que es absurdo, yo no veo porque usar uniforme. Cada uno debería tener la libertad de traer su ropa deportiva.</p> <p>E32C2. Y si usted no trae el uniforme como es tiene que traer una justificación de porque no trajo el uniforme de verdad como es.</p> <p>E21C2. Si y si anda medias del colegio de bajan.</p>	<p>usan.</p>
Hetero	E11C1. Nosotros no	X: ¿Ustedes en	-No tienen

<p>evaluación</p>	<p>estamos siendo evaluados. E82C1. Por una vez que usted no lleve el uniforme le bajan dos puntos. El uniforme es horrible, lo llevo porque hay que llevarlo porque es todo incómodo. Las pantalonetas son todas grandes. EEC1. No.</p>	<p>sus clases han tenido la oportunidad de vivir diferentes formas de evaluación? EEC2.No. X: Por ejemplo, ¿se han autoevaluado? EEC2. No. X: ¿Se han coevaluado? ¿Saben que es coevaluación? ¿Tampoco lo han hecho? EEC2.No. E101C2. No nos han hecho examen. E92C2. Nosotros solo hemos hecho uno. El de nosotros fue hacer las pirámides nada más, de ahí ni hicimos nada más. EEC2. No. E21C2. Uno escoge pero los temas que el profesor quiere, no lo que uno quiera. El profesor tiene tres temas y uno escoge uno de los tres, le guste o no. X: ¿Ustedes han participado en proceso de autoevaluación de Educación Física? Autoevaluación es cuando ustedes</p>	<p>posibilidades de elegir como ser evaluados.</p>
-------------------	--	---	--

		<p>solos, el profesor les da una guía y les dice: sean bien honestos y evalúense ustedes solos.</p> <p>EEC2. No.</p> <p>X: ¿La coevaluación?</p> <p>Que es cuando en un grupo se evalúan entre ustedes.</p> <p>EEC2. No tampoco.</p>	
Estilos de Enseñanza	<p>E12C1. Mando directo.</p> <p>E81C1. Nosotros con el profesor casi siempre trabajamos en grupos.</p> <p>E12C1. Mas individual es el otro, más directo.</p> <p>E91C1. El profesor cuando vamos a ver las clases, dice que es lo que vamos a hacer durante las dos lecciones, en cambio el otro profesor trabaja en grupos. Los dos trabajan diferente.</p> <p>E82C1. Él siempre toma las cosas primero y la explica y después ya a nosotros ya nos pone a hacer las cosas.</p> <p>E112C1. Es que él lo que espera es que nosotros lo hagamos</p>	<p>E92C2. El de nosotros sí.</p> <p>E141C2. El de nosotros es, hagan lo que quieran y ya.</p> <p>EEC2. No.</p>	<p>En Estilos de Enseñanza impera el mando directo y el trabajo en grupos.</p>

	bien de una vez.		
Realimentación parcial.	<p>E112C1. Pero los que no lo hacemos bien del todo, él nos va corrigiendo. Nos ayuda a todas.</p> <p>E82C1. Si, él siempre nos ayuda a corregir. Él siempre nos dice si estamos haciendo algo mal, nos dice cómo hacerlo bien, para corregirlo. Siempre. Al menos a mí sí.</p>	<p>X: Eso se llama realimentación. ¿No se está dando en sus clases?</p> <p>EEC2. No.</p> <p>EEC2. Si.</p> <p>E21C2. Si lo hacen.</p> <p>E21C2. Si.</p> <p>EEC2. Si.</p> <p>E32C2. Depende del profesor. Casi todo depende del profesor.</p> <p>E21C2. Si. Por ejemplo, nosotros estábamos jugando balonmano y él nos explica cómo se jugaba, que era lo que había que hacer, nos corregía.</p>	<p>Trabaja el balonmano como actividad de clase (taller) y proyecto.</p>
Importancia EF	<p>X: Si las clases mejoraran, como deberían ser, ¿ustedes irían muy dispuestos a las clases?</p> <p>E11C1. No faltaríamos.</p> <p>E11C1. Hacer deporte.</p> <p>E21C1. Para hacer ejercicio.</p> <p>E31C1. Para distraerse de las otras materias.</p> <p>EEC1. No.</p> <p>E41C1. Al profesor no le importa.</p>		<p>-Le dan importancia a la Educación Física, pero es contradictorio con el PAE desarrollado.</p>
Gusto por EF		EEC2. Deporte,	-Preferencia por

		<p>Voleibol.  X: Aparte de colectivos, ¿qué otra cosa?  EEC2. Bádminton, partidos.  EEC2. Si.  E21C2. Si. Eso estuvo bonito.  EEC2. Si.  EEC2.No.  E81C2.A la piscina, que bueno.</p>	<p>deportes.</p>
<p>Disgusto por EF</p>		<p>E151C2. Gimnasia.  EEC2. Trabajo escrito, proyectos.  X: El proyecto.  E82C2. El hecho de llevarnos a una piscina, no es que uno vaya y se divierta, sino que los que no saben y quieren realmente aprender más es que den clases de como es, no de que solo uno se tire y ya, porque para eso uno va un domingo con los compañeros a la piscina. El ser libres, hagan lo que ustedes quieran y todo mundo feliz porque se podía jugar tal deporte y cuando legamos nos dicen, vamos a hacer eso de</p>	<p>Condicionan el gusto por de actividades y tipos.</p>

		gimnasia y todo mundo se quedó pensando, ¿y no era libre? Y el profesor dijo que no, que se va a hacer gimnasia, el otro baile y luego fútbol y entonces la libertad donde queda y usted llega y es así. Y le dicen, bueno los voy a llevar a natación y al otro día uno todo contento y lo llevan a otro lado.	
Elección de asistir a clases.		EEC2. No, no. EEC2. Si. E201C2. Yo si iría. Solo si me dejan jugar. E211C2. Yo voy pero si me prestan balones, nada más. Si no no. E171C2. Es que si, porque si uno le gusta hacer deporte y así uno va y juega y hace lo que quiera, ahí si estamos bien. E171C2. Pero si uno supiera que va ir a hacer bien, deporte o jugar. E221C2: Son un montón de profesores y cuando va a jugar algún equipo se van todos.	Dependen de las actividades.



		EEC2. Si. E21C2. Si se mejoraría.	
Intervención de equipos deportivos en lecciones de EF		EEC2. Si. E171C2. Porque representan al colegio. E181C2. Están representando al colegio. EEC2. Que siga así, que siga así. E101C2. Que si, que se vayan. E52C2. A mí me gustaría que no dieran Educación Física.	Apoyan a los equipos, pro estos procesos intervienen en la cantidad de lecciones.

## ANEXO XVI

### Matriz de codificación de grupos focales de profesores

Código	Testimonios C1	Testimonios C2	Descripción
Impacto en desempeño profesional. Programa 2010. -Inseguridad. Disconformidad. -Confusión.	P5C2. Yo la verdad, al inicio del período, no sabía no lo que tenía que hacer, ni cómo y todavía ahora no sé si lo que estoy haciendo es lo correcto o no. Y eso me crea mucha inestabilidad.	P3C1. Sabe Rosi, que pienso yo que puede hacerse, una clase de fundamentos, una base y la otra ´sí, que ellos hagan la practica con base en la clase anterior. P3C1. Sí y uno está	El nuevo programa afecta el desempeño profesional y por ende la calidad de las lecciones.

	<p>P4C2. Yo todavía no he terminado de entenderlo y la verdad tengo mis objeciones.</p> <p>P4C2. Sí, porque yo podía tener más poder de decisión y propuesta.</p>	<p>atado de manos, haciendo algo en lo que no cree.</p>	
<p>-Impacto negativo en el PEA .</p> <p>-Talleres.</p>	<p>P4C2. Yo no estoy cumpliendo adecuadamente.</p> <p>P5C2. Lo que pasa es que ahora lo condicionan a talleres, en los que se supone que se deben trabajar varias cosas en una misma clase. Y además lo del proyecto.</p>	<p>P3C1. Bueno, en cada sesión por separado, una unidad de trabajo y luego hacer torneos, por ejemplo, actividades dancísticas, sí, pero agregarla con tres sesiones como una forma de esparcimiento. Uno lo hacía antes, les daba un ratito para que jugaran al final.</p> <p>P3C1.Ves así, porque no puede ser un proyecto por cada trimestre de tanto valor, un 40% de la nota y un 20% de cotidiano, eso no</p>	<p>Los talleres no permiten el logro de un aprendizaje significativo ni llevan procesos.</p>

		puede ser.	
-Confusión enfoque constructivista. -Técnica.	<p>P5C2. Si uno llega y le dice, estos son los fundamentos y ellos lo traen de la casa. Uno no puede decirles, por ejemplo, vena este el voleo y se hace así.</p> <p>P5C2. Es que uno les orienta para que investiguen en su casa y después vienen y lo desarrollan aquí. Ejemplo, las reglas del bádminton y vienen y lo explican y uno les ayuda.</p> <p>P5C2. En el proyecto tienen que decir, vea muchachos, van a trabajar una unidad de la que no tiene conocimiento y deben venir a desarrollarla.</p>		-Los docentes no han comprendido el enfoque constructivista impuesto. - Confunden proyecto con el trabajo cotidiano.
-Incomprensión del programa. -Afectación calidad de clases.	P4C2. Correcto, entonces el estudiante desarrolla parte del proyecto acá y nosotros parte de la	P3C1. Enredado porque ellos escogen hacer un torneo de voleibol una semana y la	

	<p>clase allá, pero no, porque ni ellos traen nada preparado y si nosotros nos quedamos con lo que ellos van a hacer y entonces al final, tal cosa. Las habilidades. Se supone entonces que vamos a jugar con bola, entonces vamos a tener que tener planes de nosotros, por ejemplo, ahora estamos con actividades con raqueta, entonces si ellos escogen el proyecto de bádminton y no trajeron nada, entonces nosotros usamos el plan de nosotros.</p> <p>P4C2. Cuando vienen el proyecto que vale 70%.</p> <p>P4C2. Bueno 40% y 30% del examen, sumado da 70%. Y es</p>	<p>otra cambian de actividad, yo no sé qué se puede aprender de esa forma.</p>	
--	---	--	--

	<p>que la evaluación hay que hacerla ahí también.</p> <p>P4C2. La verdad es que a nosotros no nos han explicado bien como trabajar.</p> <p>P5C2. Ellos deben presentar en cada clase un avance de su proyecto.</p> <p>P4C2. No claro. Puede haber tres proyectos.</p> <p>P5C2. Lo que pasa es que lo hacen mal en la casa y aquí se les orienta.</p> <p>P4C2. Exacto. Nosotros trabajamos una parte del proyecto y otra lo de nosotros. El problema es el tiempo y si ellos no traen nada preparado, y nosotros nada que hacer.</p> <p>... En el plan dice “actividades con raqueta” y eso es lo</p>		
--	--	--	--

		<p>que nosotros estamos dando. Ellos pusieron en el proyecto que querían trabajar bádminton y si vienen y no traen nada, entonces nosotros trabajamos con el plan. El proyecto vale el 60% o 40% y 30%, junto con la evaluación, entonces mitad y mitad. Yo les doy el proyecto y les digo que ahí está lo que deben hacer, que se deben reunir y trabajarlo primero dentro y luego afuera. Luego vienen y uno ve lo que ponen.</p>		
Aprendizaje significativo		P4C2: Entonces al final, nosotros los ponemos a trabajar, que voleibol, baloncesto o lo que ellos decidan hacer.	P3C1:...y pretender que lo capten todo, es un zambrote eso.	
-Situación Actual -Escaso	EF	P4C2. Nada. Porque mi responsabilidad es estar aquí y ver y ver	P3C1. Te digo, este programa que es lo que ha aportado.	-La situación en sus lecciones conlleva

<p>planeamiento docente.</p> <p>-Infraestructura-Medios.</p>	<p>que traen ellos. Y si no lo que yo voy a dar. Tenemos los mismos padecimientos, ausentismo, no traen uniforme, lidiamos con este nuevo programa y los anteriores.</p> <p>P5C2. Eso es Rosi, lo que estamos definiendo. Esa lagunita todavía queda ahí. A lo que yo entiendo, vemos parte del proyecto con ellos y otra parte la clase de nosotros. Tienen fecha para presentar su proyecto y lo hacen de acuerdo al mismo programa que diseñaron para cumplir con el proyecto. Ese día utilizamos la hoja de evaluación para calificar el proyecto.</p> <p>P5C2. Si quieren venir pero a hacer lo que</p>	<p>Que me a obligó a dar cosas que nunca había dado, pero por otro lado tener que dar un montón de cosas diferentes y pretender que ellos capten todo, es un zambrote eso.</p>	<p>ausentismo e insatisfacción.-</p> <p>-Se trabajó con poca infraestructura y medios, lo que condiciona el tipo de actividades y deportes.</p>
--	--	--	---

	<p>ellos quieren. Ellos quieren practicar de acuerdo a los equipos en los que están.</p> <p>P5C2. Le decimos este es el material que tenemos y con eso trabajamos.</p> <p>P4C2. Claro, pero cuando vamos a natación no participan, se quedan con sus cuadernos de mensajes.</p>		
Evaluación- Confusión.	<p>P4C2: Voy calificando el proyecto.</p> <p>P4C2. Por eso el examen.</p> <p>P4C2. Yo agarro la planilla y digo, "bueno, grupo 1, por decirle algo, la presentación personal."</p> <p>P4C2. "p" si el examen es la evaluación del proyecto.</p> <p>P4C2. Si el proyecto, no es el examen.</p> <p>P5C2. Lo que pasa es</p>	<p>P1C1: A mí que me digan como evaluar con este programa porque si son ellos los que desarrollan la clase, cómo programar un examen, si cada día se hacen cosas diferentes y además uno no sabe con qué van a salir los estudiantes,</p> <p>además de que se pierden muchas lecciones.</p>	



	que el examen es lo que ellos han ido desarrollando en clase. Ahora es bonito porque si algunos chiquillos no les gusta algún deporte pueden escoger.	P3C1: He intentado hacer exámenes pero no se puede porque no hay un proceso con el cual determinar bien los objetivos y contenidos para evaluar.	
Pérdida lecciones - Juegos Estudiantiles -Proyecto Avances.	P4C2. Claro. Todas las eliminatorias. Aquí. Aunque sean de escuela. Nosotros en el primer semestre no salimos a ningún lado. Pero tuvimos las dos semanas de congreso, un ay media de convivios, la de evaluación. Todo octubre tuvimos. P5C2. No se hace nada, tuve un grupo y solo dos lecciones. Cómo hacer con el proyecto? Ellos dicen que si tenemos otros, que entregar otros proyectos y hoy que queremos	P3C1. Afecta tanates, pero, a veces no se puede meter en alguna disciplina porque la información llegó 15 días después del evento y está traspapelada en la dirección. Rosi es fatal, fatal, se pierden demasiadas lecciones. P3C1. Esto es fatal. Se supone que las lecciones son derecho de los estudiantes, por otro lado, nos exigen participar y vienen las dificultades	Mucha pérdida de lecciones por actividades institucionales.

	<p>desestresarnos debemos seguir con proyectos y hay que hacerlo porque valen 50%.</p> <p>P5C2. Si se les pregunta, si les gusta no y los estudiantes desconocen estas cosas. Luego traen un proyecto hoy y nos vemos hasta dentro de un mes, entonces no sirve, si los dejamos hacer en casa lo traen mal hecho y nosotros no podemos recibir proyectos malos.</p>	<p>económicas, hay que estar rogando a la junta. El estudiante debería tener las condiciones.</p> <p>P3C1. Los demás grupos tienen 7 u 8 sesiones, estos grupos, pero ayer hubo actividad.</p> <p>P3C1. Si y luego la carajada de orientación y una semana no tuvieron porque hubo reparaciones y no estaba habilitado el gimnasio y no empezaron a tiempo eso y luego Rosi y luego hubo acto cívico, entendés.</p>	
Valorización EF en la institución.	<p>P4C2. Los compañeros.</p> <p>P5C2. Si ellos dicen que cuando vayan a estudiar de nuevo van a estudiar Educación</p>	<p>P3C1. Yo sé que todos hacen cosas diferentes para tratar de salir adelante. Yo tengo problemas con el</p>	<p>El cuerpo docente institucional no valora su trabajo.</p>

	<p>Física para estar vagueando, para estar paseando. Ellos no saben que lo que llaman vaguar para nosotros es estar con el grupo, entrenarlos, cuidarlos, estar que en la noche estén acostados. Teniendo a su esposo o esposa y tener que dejarlos.</p>	<p>compañero porque él se suma a sus intereses y se escapa del colegio y los chiquillos vienen y me piden material y yo no sé los puedo dar. Eso va en menoscabo de la asignatura, porque todo lo miden.</p> <p>P3C1. Excelente. Si le dan el lugar, les fascina que corresponda.</p> <p>P3C1. Los estudiantes si le dan el lugar, disfrutan.</p>	
<p>Uniforme escolar.</p>	<p>P4C2. Vea, por ejemplo, sin uniforme, sin camisa. El problema es que no lo sonamos, que le voy a calificar si casi no los vemos, parte es culposa de nosotros, porque los dejamos hacer, una vez dijimos que los íbamos a quedar si no</p>	<p>P3C1: A ellos no les gusta cambiarse y menos traer el uniforme y cuando llegan, se topan con que no hay clases, porque deben cargar el uniforme y aquí los estudiantes se deben mover de aula en aula, no hay lockers.</p>	<p>Han propuesto que estudiantes asistan con uniforme EF, pero hay oposición institucional.</p>

	<p>cumplíamos y no lo hicimos, eso es culpa de nosotros.</p> <p>P5C2. Luego viene una directriz del MEP, que dice que si vienen sin uniforme hay que dejarlos trabajar.</p> <p>P4C2. Los profesores se oponen, es lo más estúpido.</p> <p>P5C2. Lo que pasó es que entonces todos venían con tenis y se eliminó esa opción.</p>	<p>PIC1: Les molesta muchísimo andar cargando el uniforme y hacen lo posible por no cambiarse.</p>	
Disgusto por la E.F.	<p>P5C2: Entonces, se da que algún estudiante no quiere o no le gusta ese deporte o se queda solo con lo que quería. Dicen “yo no voy a hacer un proyecto solo”.</p>	<p>P3C1: Claro que reclaman, porque lo que quieren es hacer actividad física y deporte, y uno trata de adaptarse, pero cuesta.</p>	
Infraestructura	<p>P4C2. Imagínesse que todos los actos cívicos del año, son el gimnasio y no duran una hora, empiezan 8.20 y desde las siete</p>	<p>P3C1: El problema se da porque debemos compartir el gimnasio, y a veces nos toca afuera y o hace</p>	

	<p>están arreglando y terminan de recoger hasta la tarde. Esto evidencia que descalifican la materia de nosotros. Todas las cosas van para el gimnasio.</p> <p>P5C2. El salón de actos lo cogieron como bodega, donde se pueden hacer os actos. Se paneó en el zacate, las convivencias... dividimos el gimnasio, la mitad para cada profesor y cada parte de cada profesor, se divide de acuerdo a lo que ellos quieren trabajar. Adecuar el programa a los recursos disponibles y de espacio.</p>	<p>mucho sol o llueve, entonces se quejan porque después deben ir a lecciones todos sudados.</p>	
Diversidad	<p>P5C2: Bueno, yo creo que si lo tomamos en cuenta, el único problema es con los estudiantes cuando</p>	<p>P3C1: Si se toma en cuenta, lo ideal sería que tuviéramos más lecciones para</p>	

	<p>programan actividades por el proyecto y a veces creen que todos son iguales, sobre todo , el problema es con las mujeres, y con actividades muy bruscas, ellas reclaman.</p> <p>P4C2: Uno hace las actividades para que todos y todas puedan ejecutarlas y cuando se observa algún problema uno intervienen o lo pone a hacer otra cosa.</p>	<p>conocerlos más y poder adaptar las actividades, pero es ilógico, porque no hay un proceso en el cual se les vaya llevando de acuerdo a sus posibilidades porque hay que estar cambiando de unidad muy rápido.</p> <p>P2C2: Uno programa actividades pensando en que todos y todas las puedan ejecutar, siempre, encontramos estudiantes menos o más diestros.</p>	
--	---	--	--