

**CARACTERIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO
DE MONTERÍA**

Presentado por:

**Fredy Fernández Campo
Alfredo López Tirado**

Línea de Investigación: Diseño, Desarrollo, Gestión y Evaluación del Currículo.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
COLOMBIA
2021**

**CARACTERIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO
DE MONTERÍA**

Presentado por:

Fredy Fernández Campo
Alfredo López Tirado

Director:

PhD Carlos Mario Arango Paternina

Línea de Investigación: Diseño, Desarrollo, Gestión y Evaluación del Currículo

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
COLOMBIA
2021

Dedicatoria

A mis *Padres*, a quienes debo todo lo que soy.
A mi Esposa, por su infinito amor y comprensión.
A mis Hijos, por ser el motor e impulso de mi vida.

Fredy Fernández Campo

A mi *Madre*, quien con su esfuerzo y sacrificio fundamentó lo que hoy en día soy.
A mi Esposa, por comprensión y permanente apoyo.
A mis Hijos, por ser la razón de mi constante superación.

Alfredo López Tirado

Agradecimientos

A todos los profesores de Educación Física participantes en el estudio

Resumen

La caracterización de las dinámicas en la enseñanza de la educación física permite identificar las formas cómo se imparte el área en los escenarios educativos. Ello permite conocer dichas dinámicas y a partir de allí tomar decisiones curriculares en los programas de formación de formadores. El objetivo del estudio fue describir las características de las dinámicas en la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería. Para ello, se aplicó un estudio de caso, en 86 profesores de educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería. A estos profesores se les solicitó diligenciar una encuesta en la que se indagan aspectos de la enseñanza: quién enseña, a quienes les enseña, cómo enseña, qué medios de enseñanza utiliza, cómo orienta la educación física, qué nivel de autoeficacia tiene para enseñar educación física, cómo evalúa en educación física, entre otros aspectos. Se encontró que la mayor parte de los profesores han tenido experiencia de vida en actividades físicas relacionadas con el deporte competitivo y actividad física orientada hacia la salud. Las orientaciones de valor que los profesores imprimen en la enseñanza tuvieron mejores puntajes en la orientación hacia el proceso de aprendizaje. Igualmente, la mayoría de las instituciones educativas presentan un programa de educación física, el medio para la enseñanza reportado con mayor frecuencia fue juegos motores para preescolar, habilidades motrices básicas para primaria, ejercicios de condición física para secundaria y trabajo en circuitos en media académica. En cuanto a los estilos de enseñanza, las mayores frecuencias de utilización se encontraron en los estilos de descubrimiento divergente, práctica y recíproco. La exploración de la autoeficacia

para la enseñanza de la educación física indica que los mejores puntajes se encontraron en los dominios de eficacia sobre ajuste de acuerdo a las diferencias en el nivel de habilidad y eficacia sobre enseñanza. Y los menores puntajes se encontraron en los dominios de eficacia sobre enseñar a estudiantes con necesidades especiales y eficacia sobre conocimiento de contenido en EF. La función de la evaluación en educación física con mayor puntaje reportado fue evaluar para ajustar los contenidos y el desarrollo de las clases. El objetivo de la educación física con mayor puntaje fue permitir que los estudiantes interactúen de manera adecuada y respetuosa con otros en actividad física o deportes. Finalmente, los profesores manifiestan la necesidad de cualificación postgradual a nivel de maestría en didáctica de la educación física y actividad física y salud.

Palabras clave: Concepto, Concepciones, Competencias, Enseñanza y Aprendizaje.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Planteamiento del Problema	13
1.2. Preguntas de Investigación	14
1.3. Objetivos	15
1.3.1. Objetivo general.....	15
1.3.2. Objetivos específicos.....	15
1.4. Justificación.....	15
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA	17
2.1. Antecedentes de la investigación.....	17
2.1.1. Antecedentes internacionales	17
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	24
2.2. Marco conceptual.....	27
2.2.1. Estilos de enseñanza.....	27
2.2.2. Evaluación	33
2.2.3. Planificación.....	36
CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	40
Metodología	40
3.1 Diseño de investigación	40
3.2 Muestreo	41
3.3 Descripción de Variables y Categorías de Análisis	42
Instrumentos	43
Procedimientos	46
Tratamiento de los datos.....	47
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	48
4.1. Dinámicas educativas	48
Experiencia de vida	48
Orientaciones de valor del educador físico	49
Necesidad de formación	49
4.2. Enseñanza en la educación física.....	51
Características del programa de educación física	51

Enseñanza de la educación física	51
Escenarios deportivos.....	53
Recursos didácticos.....	54
4.3. Estilos de enseñanza	55
4.4. Eficacia para la enseñanza de la educación física.....	56
4.5. Evaluación	57
Propósito claro	57
4.6. Planificación	66
4.7 Relación entre los estilos de enseñanza utilizados con mayor frecuencia y las orientaciones de valor del educador físico	67
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	69
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
5.1. Conclusiones.....	76
5.2. Recomendaciones	79
BIBLIOGRAFIA	81
ANEXOS	87

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Orientaciones de valor del educador físico.....	49
Tabla 2. Áreas de capacitación	50
Tabla 3. Inclinación post gradual.....	50
Tabla 4. Medios para la enseñanza de la educación física	53
Tabla 5. Eficacia de la educación física	56
Tabla 6. Aspectos cualitativos de la evaluación	59
Tabla 7. Funciones de la evaluación	60
Tabla 8. Objetivos de la educación física	62
Tabla 9. Prácticas de evaluación	63
Tabla 10. Modos de evaluación	64
Tabla 11. Planificación	67
Tabla 12 Diferencias de medias de dimensiones de las orientaciones de valor del educador físico de acuerdo a la frecuencia de utilización de los tres estilos de enseñanza más utilizados.	68

LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1. Experiencia de vida	48
Ilustración 2. Programa de Educación Física.....	51
Ilustración 3. Escenarios deportivos	54
Ilustración 4. Recursos didácticos	54
Ilustración 5. Estilos de enseñanza	56
Ilustración 6. Evaluación como tema regular	65
Ilustración 7. Informe de la educación física	66
Ilustración 8. Promoción y evaluación.....	66

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario genérico sobre variables sociodemográficas.....	88
Anexo 2 Cuestionario genérico sobre experiencia de vida en torno a la participación en actividades físicas y deportivas	89
Anexo 3 Inventario de orientaciones de valor del educador físico	90
Anexo 4 Escala de eficacia para la enseñanza de la educación física	93
Anexo 5 Cuestionario genérico sobre características de la enseñanza de la educación física.....	96
Anexo 6 Cuestionario de actividades para enseñar educación física	97
Anexo 7 Inventario descriptivo de los estilos de enseñanza.....	98
Anexo 8 Cuestionario de evaluación en educación física.....	101
Anexo 9 Cuestionario genérico sobre planeación curricular en EF	104
Anexo 10 Cuestionario genérico sobre necesidades de formación y cualificación.....	105

INTRODUCCIÓN

La necesidad de la auto formación y actualización es imperante desde cual área del conocimiento o labor que se desempeñe en la sociedad. En educación, se hace aún más significativo dicha necesidad pues al ser responsables de la formación de las nuevas generaciones se deben comprender las distintas formas de ser y estar en el mundo de los sujetos que por manos de los maestros pasan.

El área de educación física no es ajena a dicha situación, puesto que es el área responsable no solo del desarrollo motriz de los estudiantes, sino, porque también representa la oportunidad de desahogo por parte de muchos estudiantes.

Teniendo como objetivo principal categorizar las dinámicas educativas de la enseñanza en la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería se desarrolla la presente investigación la cual consta de los siguientes capítulos:

En el capítulo uno, *planteamiento del problema*, se presenta la identificación temática, posteriormente se muestra el planteamiento del problema, seguido se encuentran las preguntas que delimitan dicho problema, luego los objetivos y se finaliza con la justificación.

En el capítulo dos, marco de referencia, se describe el estado de las diferentes investigaciones relacionadas con el área de educación física. Como segundo elemento, marco conceptual, se identifican las categorías principales de la investigación y desde que autores se comprenden, señalando también las características primordiales de dichas categorías.

En el capítulo tres, marco metodológico, se muestra el enfoque metodológico propuesto para la investigación, el tipo de investigación que se desarrolló, el

enfoque investigativo, como también, las variables bajo las cuales se desarrolla el trabajo. De igual forma, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información junto con el plan de análisis que se empleó en el ejercicio académico.

En el capítulo cuatro, análisis de los resultados, se describen los hallazgos que se recopilaban desde cada una de las categorías de análisis establecidas. Estos mismos resultados son los que permiten dar cuenta si se alcanza o no el objetivo general.

En el capítulo cinco, conclusiones, se presentan las reflexiones que a partir de los resultados y teóricos del trabajo se hacen al final de todo el proceso de investigación.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

La educación física en Colombia ha sido asumida desde las políticas estatales como área fundamental y obligatoria dentro del proceso de educación básica y media, puesto que se ha reflexionado la importancia que tiene el área para la educación, así como también para la formación integral del ciudadano colombiano (Rodríguez, Pachón, Morales, et al., 2010). En ese sentido, se debe mirar que tanto se están aplicando esas políticas expuestas por el Estado en función de cómo se motiva al docente, experto del área, a que se capacite constantemente desde el saber pedagógico, didáctico y teórico.

En el municipio de Montería, Córdoba, cuya secretaria de educación se encuentra certificada ante el Ministerio de Educación Nacional, atiende las necesidades educativas de una población de 88.086 estudiantes en los niveles de educación preescolar (8.656 estudiantes), básica (Primaria 44.704 estudiantes, secundaria 26.638 estudiantes) y media (6.911 estudiantes), bachillerato acelerado (jóvenes mayores de 18 años) 4.174 estudiantes, esto corresponde a los sectores público y privado. Es así, como este sector educativo cuenta con un total de 61 instituciones educativas, las cuales atienden a la población estudiantes desde los niveles de preescolar (grado 0°), básica primaria (1 ° grado a 5 ° grado), básica secundaria (6 ° grado a 9 ° grado) y media académica (10 ° grado y 11 ° grado).

Desde lo emanado por el Ministerio de Educación Nacional (Rodríguez, et al., 2010), la planeación y programación del área de educación física es importante para el desarrollo integral de todo ser humano, pues brinda la posibilidad de

desarrollar todo el sistema psicomotor de una persona y, además, permite trabajar en la orientación espacial importante para el cotidiano vivir. El sistema educativo colombiano se caracteriza por ofrecer flexibilidad para los procesos de planeación educativa, y aunque en educación física se cuenta con recursos importantes para la planeación como son los lineamientos curriculares, cada escuela tiene la libertad de ejecutar su planeación educativa a partir de la lectura de los contextos particulares, necesidades e intereses propios. De allí que se manifiesta una amplia diversidad de orientaciones educativas de la educación física, que influyen en la planeación, contenidos, formas de evaluación, entre otros aspectos.

Esta diversidad de orientaciones de la enseñanza de la educación física no ha sido explorada de manera sistemática en el municipio de Montería. Conocer las características de este fenómeno podría posibilitar un mejor entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación física, elementos fundamentales para la formación de formadores en esta área, así como para los propósitos en la consolidación de una sociedad físicamente educada. Es decir, conocer cómo se implementa la educación física permite aproximarse a los aciertos y desaciertos del área en la formación de los saberes considerados necesarios en la actualidad: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber valorar (Delors, et al., 1997).

1.2. Preguntas de Investigación

El problema de investigación concluye finalmente con la pregunta:

¿Cuáles son las características de las dinámicas en la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Caracterizar las dinámicas en la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería.

1.3.2. Objetivos específicos

- Enunciar las dinámicas educativas de la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería.
- Relacionar los estilos de enseñanza más utilizados con las orientaciones de valor del educador físico.

1.4. Justificación

En las iniciativas de mejoramiento continuo de la educación física, se hace necesario comprender las realidades que se viven en los entes educativos de la ciudad en relación a la enseñanza de la educación física. Es por esto que toma importancia la puesta en marcha de la investigación, dado que, comprendiendo las dinámicas educativas que tiene los maestros de educación física de los distintos entes, se lograría comprender las necesidades existentes en relación a la enseñanza de la educación física, logrando de esta manera, que se puedan tomar acciones y realizar planes de mejora, que conlleven a estimular a los maestros a mejorar sus prácticas educativas en relación a la enseñanza de su área del saber.

Desde el plano de la educación física en el municipio de Montería, la investigación cobra importancia pues permite reflexionar la manera en la que se ha venido asumiendo esta área del conocimiento y, también, permite tomar acciones y

realizar planes de mejora, que conlleven a estimular a los maestros a perfeccionar sus prácticas educativas en relación a la enseñanza de su área del saber.

Desde lo académico, la idea de pensar en la formación de los maestros de educación física es completamente novedosa e ingeniosa, pues, se contemplaba la clase como netamente recreativa. Con esta investigación se busca romper con ese paradigma que únicamente estigmatiza lo que dentro de la clase se hace y a los docentes que la dinamizan, pues se tiene como intención construir el camino por medio del cual debe ser dirigida el área de educación física.

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

1.5. 2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

En primera medida se encontró la investigación realizada por Chan, Hay y Tinning, (2011) el cual lleva por título “Comprender el discurso pedagógico de la evaluación en Educación Física”, este trabajo tuvo como propósito principal obtener una idea del qué y del cómo se producen los discursos en las escuelas en relación a la enseñanza de la educación física en relación a la evaluación, dado que para los autores es significativo tener claridad sobre cómo se concibe en las escuelas desde el quehacer docente, la evaluación como proceso formativo con el fin de determinar cómo están aprendiendo los estudiantes; el piloto realizado con este estudio, proporcionó algunas ideas con el fin de clarificar los problemas que se venían presentando en la educación física en las escuelas de Queensland.

En lo que corresponde a recolección de datos se tuvo en cuenta como método, la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a cada uno de los participantes con el fin de realizar una interpretación y lograr una significación de los procesos evaluativos de las prácticas docentes de los maestros, con el fin tener la claridad necesaria para establecer la importancia de los procesos de evaluación en la formación de los alumnos, ahora bien, a pesar de que la muestra de la investigación no fue considerable dentro del contexto de las escuelas de Queensland, se consideran significativas dado que por medio de estas los

investigadores lograron tener una mirada sobre el estado del problema y así comprender lo relacionado con los problemas relacionados con la evaluación.

En lo que corresponde a los resultados de la investigación, el estudio logró darle a los investigadores una comprensión de los aspectos pedagógicos relacionados con la enseñanza de la educación física, así como tener claridad sobre cuáles eran los discursos predominantes que se daban en la enseñanza del área en las fases intermedias y superiores de las escuelas de Queensland; así mismo, esta investigación es importante para la investigación en curso dado que nos da luces en relación a la importancia de la enseñanza de la educación física, así como permite reconocer los aspectos pedagógicos desde los procesos de evaluación que permiten que se den buenos procesos de enseñanza aprendizaje de la educación física.

En ese mismo sentido, se encontró la investigación realizada por Borghoutsa y Haerens, (2016) la cual lleva por título “Evaluación de la calidad y las prácticas en educación física secundaria en los Países Bajos”, este trabajo tuvo como propósito determinar la calidad de la evaluación, a partir de los puntos de vistas de los profesores basados en las funciones de la evaluación, así como la alineación de la evaluación teniendo presente los objetivos de aprendizaje que se proponen dentro del área, todo esto permitió que los investigadores lograran precisar los procesos que se llevaron a cabo en las escuelas en el área de educación física en Países Bajos; para la puesta en marcha de este estudio se tuvo en cuenta una población de doscientos sesenta (260) profesores de educación física de distintas escuelas de secundaria a partir de una evaluación realizada en línea en el cuestionario (PEAQ), este cuestionario estuvo conformado por distintas secciones que se

dividieron en (calidad de la educación, funciones previas de la evaluación, prácticas de evaluación y objetivos previos de la educación física) cada uno de los elementos tenidos en cuenta, permitiendo tener claridad sobre los componentes de la investigación y cómo estos interactúan dentro de la cotidianidad de los maestros de educación física, por último, se puede decir que dentro de los hallazgos de la investigación se logró comprender la función que juega la evaluación en los procesos de enseñanza de los maestros de las escuelas secundarias de Países Bajos, en la cual la mayoría de éstos utilizan la evaluación como un apoyo dentro de los procesos de aprendizaje en la función formativa de los alumnos; también cabe resaltar que para las escuelas también es importante los procesos evaluativos, dado que por medio de estos determinan si los estudiantes pueden ingresar al año siguiente.

Esta investigación es de gran importancia dado que apunta a las necesidades que se tienen con la investigación en curso, la cual busca determinar el estado en el cual se encuentra la enseñanza de la educación física en la ciudad de Montería, al igual que la investigación tenida en cuenta, se pretende a partir de un instrumento obtener información suficiente con el fin de saber cómo están las prácticas pedagógicas de los maestros de la ciudad de Montería, así como determinar las necesidades que éstos tienen para mejorar los procesos formativos.

Por otra parte, se encontró el trabajo realizado por Lee, (2015) denominado “Valor del maestro de educación física en servicio, Orientaciones a lo largo del semestre de enseñanza del estudiante”, el propósito con el cual se dio dicha investigación fue el de examinar cuáles eran las creencias que tenían los profesores de educación física a partir de las orientaciones de valor, sobre el fin que tienen

ellos como docentes de educación física y cómo estimulaban a sus estudiantes en sus procesos de enseñanza aprendizaje; todo esto con el fin de realizar una descripción del paradigma educativo que se tiene sobre la educación física basados en las orientaciones de valor.

Por último se puede decir que este trabajo, sin duda alguna es de suma importancia dentro del proceso investigativo que se viene realizando, dado que da luces sobre aspectos que se quieren evaluar dentro del contexto objeto de estudio en relación a la percepción que se tiene sobre los procesos de enseñanza de la educación física y cómo estos se pueden resignificar a partir de la puesta en marcha de procesos que permitan estimular las orientaciones de valor de los docentes de la ciudad de Montería.

Así mismo, dentro del proceso de indagación y búsqueda de información para la investigación, se encontró el trabajo realizado por Ennis y Chen, (1995) denominado “Orientaciones de valores de los docentes en entornos escolares urbanos y rurales”, esta investigación tuvo como objetivo realizar la descripción de las orientaciones de valor que tiene los docentes de educación física al momento de realizar la toma de decisiones en relación a la enseñanza de la educación física en las escuelas urbanas y rurales; para la puesta en marcha de esta investigación se tuvo en cuenta a cuatrocientos noventa y cinco (495) maestros de educación física de las distintas escuelas (rurales y urbanas) el estudio realizado se basó en el paradigma cuantitativo con el fin de realizar una descripción del fenómeno estudiado basado en el modelo MANOVA anidado.

En lo que tiene que ver con los resultados se obtuvo que los docentes de la zona urbana les daban mayor prioridad a los procesos de actualización y

responsabilidad social que los maestros que hacen parte de las zonas rurales, ahora bien, en lo que corresponde a los maestros de zonas rurales le dan mayor importancia a lo que tiene que ver con el dominio y los aprendizajes de la disciplina lo que para los maestros de las escuelas urbanas no es tan prioritario; en lo que corresponde a la discusión de la investigación se centró en los cambios existentes en relación a la visión de mundo que tienen cada uno de los maestros dependiendo el contexto en el que se encuentren, dado que a partir de éstos le dan el valor y el significado a los procesos formativos que se deben priorizar en la enseñanza de la educación física.

Esta investigación contribuyó al proceso investigativo, dado que permitió tener claridad sobre las distintas formas de enseñanza que se pueden presentar en la educación física dentro de los entes educativos, tal como es el caso del estudio en cuestión el cual busca saber cuáles son las características de las dinámicas en la enseñanza de la educación física en los entes educativos de la ciudad de Montería, en los cuales también se encuentran estos dos contrastes entre lo urbano y lo rural.

Por último, dentro del proceso de rastreo de información de antecedentes internacionales, se encontró el trabajo realizado por Desrosiers y Genet-Volet (1997) con su trabajo titulado “Prácticas de evaluación de los profesores a través de los instrumentos utilizados en las clases de educación física”, este trabajo de investigación tuvo como objetivo general realizar una ilustración de la forma como los maestros experimentados realizan los procesos de evaluación de los estudiantes en el área de educación física, para lograr esto, los investigadores se centraron en diez (10) centros de enseñanza de secundaria y preparatoria; los

estudiantes que se tuvieron en cuenta, fueron aquellos que se encontraban entre el grado séptimo (7) y grado once (11); se hizo necesario dentro del proceso de investigación el uso de sesenta y dos (62) instrumentos de evaluación con el fin de tener varias perspectivas en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje que se estaban dando en los entes educativos, cada uno de estos instrumentos tuvo como fin realizar una evaluación formativa en los actores educativos que hacían parte del estudio.

Ahora bien, cabe resaltar que este estudio tuvo una duración de tres (3) años y se llevó a cabo en diez (10) entes educativos de la ciudad de Quebec, el proyecto fue de carácter cuantitativo dado que como propósito tuvo la realización de un análisis descriptivo de las prácticas evaluativas de los maestros experimentados, luego de la puesta en marcha de esta etapa de la investigación, el estudio tuvo una segunda etapa en la cual se hizo necesario hacer uso de la investigación acción con el propósito de hacer un proceso de integración de las prácticas. Dentro los principales logros que se tuvo con este estudio, fue lograr identificar la forma como abordaban los aprendizajes de la enseñanza de la educación física los maestros experimentados, así mismo, con el estudio se logró hacer un proceso de intervención el cual permitió que los maestros objeto de estudio lograran cambiar su percepción en la forma de abordaje de la enseñanza de la educación física, logrando de esta manera cambios significativos en sus paradigmas como en la forma de enseñanza del área.

Este trabajo hace un gran aporte a la investigación en curso, dado que en primera medida nos muestra la visión de mundo que tenían los actores educativos encargados de impartir la enseñanza de la educación física y cómo a partir de la

intervención con las estrategias planteadas, se logró un cambio de paradigma en los maestros en relación a su función como docentes del área; dado que con la investigación se busca identificar la forma como los maestros de la ciudad de Montería están llevando a cabo los procesos de enseñanza de la educación física en los entes educativos.

En ese mismo sentido, se encontró el trabajo realizado por Carreiro (2004), titulado El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física, esta investigación estuvo dividida en cuatro momentos en los cuales se buscó dar respuestas a distintos interrogantes encaminados a dar respuesta a la interrogante que guía la investigación, en primer lugar se hizo un abordaje sobre los procesos de pensamiento y acciones de los maestros, esto con el fin de comprender el rol que estos juegan dentro del proceso de orden epistemológico, en segundo lugar, dentro del trabajo se hace una descripción de cada uno de las problemáticas y temáticas relacionados con los procesos de pensamiento y acción de los maestros de educación física; en lo que corresponde a la tercera fase de la investigación se hace un abordaje de cada uno de los aspectos metodológicos donde se hace claridad sobre cada uno de los procedimientos que se tuvieron en cuenta para la puesta en marcha de la investigación, para finalmente, enfatizar en la importancia y utilidad que tiene la puesta en marcha de los estudios relacionados con la forma de pensar y accionar de los maestros de educación física sobre los proceso didácticos así como su incidencia en los procesos curriculares propios del área. Ahora bien, este proceso de investigación se enfatiza en los procesos de relación entre cada una de las variables que se pueden observar dentro de la planeación de una actividad o una

clase, y la forma como cada una de estas es adquirida por los estudiantes, por lo que, el objetivo de la investigación se centró en realizar un estudio de interacción entre los maestros y los alumnos, todo esto con el fin, de identificar cada una de las variables existentes que inciden dentro de los procesos de aprendizaje.

Siguiendo con la búsqueda de información de carácter internacional, se logró encontrar el trabajo realizado por Castejón y Fuentes-Guerra (2017), el cual lleva por título Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria; este estudio, tuvo como objetivo realizar una comprobación de lo que manifiestan los maestros de educación física de secundaria en relación a los contenidos y a los procesos que permiten la adquisición de conocimiento pedagógico de los contenidos programáticos, a partir de su formación inicial. Este estudio fue aplicado a un total de dieciocho (18) profesores de educación física de secundaria, lo que supone el 72% de la población de maestros del área existentes; para la obtención de la información se hizo necesario la aplicación de un cuestionario y también se tomó un porcentaje de éstos a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada con el fin de ampliar la información obtenida con el cuestionario. Por su parte, en lo que tiene que ver con los resultados, se logró evidenciar que cada uno de los aspectos evidenciados a partir de las prácticas educativas que llevan los maestros de secundaria, permiten hacer un proceso reflexivo en cual lleve a mejorar las prácticas educativas dentro del área de educación física.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En primera medida, se encontró el trabajo realizado por Ruiz (2006), titulado pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la educación física, este

trabajo tuvo como objetivo; comprender el pensamiento docente en relación a los procesos de enseñanza de la educación física, ahora bien, este trabajo se centra exclusivamente en los maestros de educación física con el fin de reconocer los procesos de enseñanza que éstos llevan dentro de sus realidades educativas: cabe resaltar que este trabajo de investigación permite comprender las necesidades existentes en el ámbito educativo, en relación a los procesos que se vienen adelantado para la enseñanza del área de educación física, de la cual en muchos contextos educativos no se tiene claridad, la forma como se viene abordando, por lo que analizar esta investigación permite hacer una reflexión, dado que este estudio aporta significativamente a la cualificación del desempeño docente, en la medida en que genera procesos de reflexión planteados, no sólo desde las ideas o concepciones que tiene el docente, sino también desde lo que hace en el aula. Este análisis es visto desde la perspectiva de las diferentes tendencias de la educación física, para lo cual, se muestra la construcción teórica alrededor de cada una de las temáticas identificadas: el concepto de la educación física, los propósitos y los aspectos o saberes necesarios para la enseñanza.

Por otra parte, se encontró el trabajo realizado por Betancur et al. (2018), titulado el docente de educación física y sus prácticas pedagógicas, esta investigación tuvo como propósito principal realizar una sistematización comprensiva de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física específicamente en la ciudad de Manizales y Villamaría; ahora bien, con este trabajo se pudo identificar cada una de las dinámicas que presentaban los maestros en relación a la enseñanza aprendizaje de la educación física, así mismo, con la puesta en marcha de la investigación se logró hacer un proceso de comparación de las

formas como es concebidas las prácticas educativas del área en mención. Metodológicamente se apoyó en la complementariedad. Hallazgos: evidencian procesos anquilosados de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de dicha disciplina, disminuyendo el papel del estudiante a un simple reproductor de actividades.

En ese mismo sentido, se encontró el trabajo realizado por Campo, et al. (2020), el cual se tituló Estrategias para la enseñanza de la educación física en búsqueda de la calidad educativa, esta investigación tuvo como principal objetivo proponer estrategias de enseñanza para la educación física en instituciones en las que se imparte la básica primaria, en lo que tiene que ver con la investigación se basó en un paradigma cuantitativo con un diseño no experimental. En cuanto a las técnicas implementadas se utiliza una encuesta que cobija estas dimensiones: idoneidad docente; didáctica; aspectos curriculares; estrategias educativas de enseñanza y aprendizaje y condiciones fundamentales para la enseñanza. Al respecto, los resultados muestran que las principales debilidades se encuentran en las dimensiones de idoneidad docente, aspectos curriculares y estrategias educativas. En síntesis, los docentes reconocen que su formación específica en el área de Educación Física es una debilidad.

Por último, se tuvo en cuenta la investigación realizada por Gutiérrez et al. (2010), el cual llevó por título Experiencias significativas en la enseñanza de la Educación Física en colegios oficiales de Bogotá, este trabajo de investigación tuvo como objetivo fundamental realizar un proceso de identificación de las tendencias de los contenidos que tienen en cuenta los maestros de educación física en los entes educativos en donde laboran, el realizar esto, permitió comprender las

realidades educativas entorno a la enseñanza del área y de ese modo tener evidencias de las acciones que se han venido tomando desde los entes educativos, con el fin de estimular el aprendizaje de una educación física que dé respuesta a las necesidades propias de la educación actual. En lo que tiene que ver con la recolección de datos se realizó a través de una entrevista estructurada, la cual fue aplicada de manera personal por estudiantes de Cultura Física de la Universidad Santo Tomás previamente preparados.

Cada uno de estos trabajos son de suma importancia dentro del proceso investigativo adelantado, dado que aportan enseñanzas y dan luces sobre lo que se debe y no tener en cuenta dentro del proceso de identificación de las tendencias que se tiene en relación a la enseñanza de la educación física, por todo ello, cada uno de estos aportes se toman como esenciales y proactivos dentro del proceso de búsqueda de respuesta sobre la forma como se está llevando la enseñanza del área en los distintos entes educativos de la ciudad de Montería.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Enseñanza

Partiendo de lo expresado por Neuner (1981), se puede definir la enseñanza como el sistema de acciones que posee el maestro las cuales están encaminadas a organizar los procesos prácticos de las actividades cognitivas de cada uno de los estudiantes. Con el fin de que éstos asimilen de forma correcta y concisa los contenidos establecidos por la educación. (p.320)

Por su parte, Álvarez (1999), plantea que la enseñanza es un proceso que está directamente relacionado con el método, dado que, por medio de este se

pueden llevar a cabo la enseñanza en el ámbito escolar y fuera de este, por ello, hablar de enseñanza es poder esclarecer las brechas epistemológicas que permiten determinar los aprendizajes (p.23) basados en esto, se puede afirmar, que llevar a cabo dentro de la escuela procesos de enseñanza contextualizados y acordes a las necesidades del contexto van a permitir que los actores educativos comprendan su verdadero rol dentro de la educación. Dado que la enseñanza, es la vía o el camino para llegar a cumplir con los objetivos de las actividades del maestro que le permitan transmitir el contenido de la enseñanza.

Ahor bien, en lo que tiene que ver con la enseñanza desde la visión de Piaget (1978), se puede decir que esta se produce del interior hacia el exterior por lo que es deber de la educación hallar las formas de apoyar el crecimiento que permite de forma natural el darle a los actores educativos un desarrollo intelectual adecuado (p.76) por ello, es de gran importancia que se de desde la escuela una enseñanza acorde a las necesidades en donde cada uno de los actores logre comprender su rol dentro de la educación y en donde el maestro pueda estimular desde la acción educativa los puntos de vista estructurados de tal manera que se puedan procesos de crecimiento.

2.2.2 Estilos de enseñanza

Desde la mirada de Martínez (2006) los estilos de enseñanza hacen especial referencia a la forma en que se lleva a cabo la docencia, haciendo énfasis en que existen diferentes maneras de llevarlas a cabo dentro del contexto educativo, ahora bien, se debe tener en cuenta que no existe un único estilo ni un ideal de enseñanza, dado que se dependerá de los objetivos que se planeen o se tienen en mente alcanzar, debido a que cada momento y contexto presenta sus propias

características, las cuales los hace únicos, es por ello, que no se puede hablar de una receta mágica ni de estandarización de los procesos de enseñanza pues para cada momento y contexto se hará uso de elementos particulares.

En ese mismo sentido Villalobos, (2003) dice que la enseñanza es aquella forma en la que se adoptan las relaciones didácticas con el fin de que se dé un orden estructural en que se conjuguen cada uno de los niveles que hacen parte del aprendizaje como lo es el nivel técnico, comunicativo y organizacional, los cuales permiten que se dé un orden en los grupos al momento de poner en marcha cada una de las “actividades que se tienen planeadas a partir de las necesidades del docentes”. (pág. 45)

Por otra parte, Pupo, (2012) define los procesos de enseñanza como el modo que tienen los maestros para acercarse a los estudiantes a partir de varios métodos de enseñanza, logrando que este se convierta en un patrón que apunte a las necesidades de los estudiantes, así como a las creencias y las conductas que estos demuestran dentro del contexto educativo, así como las necesidades que tienen los maestros a la hora de impartir sus enseñanzas.

Por su parte, Peiteado, (2013) habla que los procesos de enseñanza se pueden definir como el conjunto de actitudes y de acciones que los cuales permiten que se haga apertura a un mundo formal e informal a los estudiantes, así mismo plantea, que esto solo se puede lograr a partir de la actitud que tenga el maestro al momento de afrontar su labor, dado que esto incide mucho en las vidas de los estudiantes logrando marcarlos de forma positiva o negativa a partir de las estrategias de aprendizaje que se abordan dentro del aula de clases.

En el campo de la educación física, Mosston y Ashworth (2002) proponen el espectro de estilos de enseñanza desde un marco de posibles opciones en la relación entre profesor y alumno y se basa en la importancia central de la toma de decisiones. Los autores los agruparon en categorías de pre-impacto, impacto y post-impacto y propusieron que rijan toda la enseñanza. El conjunto de pre-impacto se ocupa de las decisiones tomadas en la etapa de preparación antes de la enseñanza, e involucra el tema, los objetivos de aprendizaje, la organización y la presentación. El conjunto de impacto incluye decisiones relacionadas con el desempeño y la ejecución, mientras que el conjunto posterior al impacto incluye la evaluación del desempeño y la retroalimentación del alumno al maestro. Este espectro (Mosston y Ashworth, 2002) incorpora once estilos de enseñanza en función del grado en que el profesor o el alumno asume la responsabilidad de lo que ocurre en una lección. Esto describe un continuo, donde en un extremo está el enfoque directo dirigido por el maestro (estilo reproductivo) y en el otro se encuentra un estilo mucho más abierto y centrado en el estudiante (estilo productivo) donde el maestro actúa solo como facilitador. Los estilos de enseñanza centrados en el estudiante también se pueden considerar como un comportamiento de apoyo a la autonomía y los estilos de enseñanza centrados en el maestro como un comportamiento controlador.

Los estilos de enseñanza en EF propuestos por Mosston y Ashworth (2002, 2008):

Estilos de enseñanza centrados en el profesor (estilos reproductivos):

Mando directo: Estilo en el cual el maestro toma todas las decisiones, a menudo se describe como dirigido por el maestro y autocrático. Los estudiantes responden de inmediato al estímulo o modelo proporcionado por el profesor. Este

estilo se usa mejor cuando la seguridad es primordial o el tiempo es esencial, y cuando se requieren respuestas rápidas y la reproducción de habilidades.

Práctico: El maestro demuestra la tarea y brinda la oportunidad a los alumnos de practicar y desarrollar habilidades a su propio ritmo. A medida que los alumnos realizan las tareas prescritas, el profesor hará circular la clase dando retroalimentación individual y grupal.

Recíproco: Los estudiantes trabajan juntos en parejas y se turnan para observar y retroalimentar a los demás utilizando criterios de desempeño o una tarjeta de habilidades proporcionada por el maestro. A medida que los estudiantes completan la tarea, el maestro hará circular el grupo y proporcionará retroalimentación al observador ya través de él.

Autoverificación: Similar al "estilo recíproco", excepto que los estudiantes trabajan por su cuenta. El maestro proporciona a los alumnos la tarjeta de criterios / habilidades de desempeño que incluye una referencia visual para la corrección de fallas. Este estilo permite a los estudiantes practicar y autocorregirse en su propio tiempo y evaluar su propio aprendizaje. El profesor hace circular la clase y trabaja en conjunto con los estudiantes para establecer objetivos y metas.

Inclusión: El profesor planifica y establece una variedad de tareas que tienen diferentes niveles de dificultad. Los alumnos deciden qué tarea es la más adecuada para sus habilidades y motivaciones. Este estilo proporciona un enfoque de aprendizaje personalizado y de desarrollo.

Estilos de enseñanza centrados en el estudiante (estilos productivos):

Descubrimiento guiado: El profesor planifica una serie de preguntas y tareas que dirigen a los estudiantes hacia el descubrimiento de una respuesta

predeterminada al problema o al objetivo de aprendizaje. Este enfoque conceptual del aprendizaje permite a los alumnos participar en el proceso convergente de pensar sobre un problema de movimiento o un concepto táctico en particular.

Descubrimiento convergente: Similar a "Descubrimiento Guiado", excepto que el profesor establece o enmarca una pregunta o problema que tiene numerosas soluciones (en lugar de una). Los estudiantes controlan el proceso de aprendizaje mediante prueba, error y lógica para descubrir respuestas alternativas a la pregunta / problema planteado.

Descubrimiento divergente: Este estilo es una progresión del "descubrimiento convergente". Una vez más, el profesor planifica y establece una pregunta o desafío para los estudiantes que tiene numerosas soluciones posibles. Sin embargo, una vez que los alumnos hayan resuelto un problema, la solución debería plantear un problema posterior que debe resolverse. Este estilo ha sido reconocido como un enfoque excelente a la hora de enseñar tácticas de juegos, gimnasia y danza.

Programa de aprendizaje individual: El maestro decide un área de enfoque que el estudiante debe desarrollar al diseñar sus propias preguntas y luego busca encontrar las respuestas. Los alumnos que se involucren en este estilo deben tener un buen conocimiento de la materia y creatividad, experiencia en los otros estilos de enseñanza y demostrar su independencia en su aprendizaje. Los estudiantes pueden aprovechar la experiencia de los profesores si es necesario.

Iniciado por el estudiante: Similar al estilo "programa de aprendizaje individual", excepto que el alumno decide el área inicial de enfoque y diseña su propio programa de aprendizaje en relación con su capacidad cognitiva y práctica.

El alumno se reúne periódicamente con el profesor para discutir su progreso o cuando sea necesario.

Autoenseñanza: Este es el epítome del aprendizaje independiente, ya que los alumnos asumen la plena responsabilidad de su propio desarrollo y del proceso de aprendizaje.

La investigación sobre factores asociados a la utilización de los estilos de enseñanza en EF ha señalado que los estilos productivos, son utilizados con mayor frecuencia (Curtner-Smith et al., 2001, Chatoupis, 2018) y que la motivación autónoma de los docentes está relacionada con los estilos de enseñanza productivos o centrados en el alumno, mientras que los docentes motivados de forma no autónoma adoptan estilos de enseñanza más centrados en el docente o reproductivos. Los maestros que presentan una motivación intrínseca para la enseñanza emplean con mayor frecuencia estilos de enseñanza productivos (Hein et al., 2012).

La implementación de los estilos de enseñanza depende de las preferencias del maestro y allí entran en juego las experiencias y creencias de los profesores de educación física. En ocasiones, esta implementación se ejecuta sin considerar la coherencia entre enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, se ha documentado que los profesores de educación física utilizan estilos de enseñanza reproductivos, pero perciben el aprendizaje como un proceso constructivista (Syrmpas et al., 2017).

2.2.2. Evaluación

Uno de los aspectos más importantes dentro de los procesos de enseñanza en el contexto educativo, por ello, se puede iniciar desde lo planteado por Vizcaya, (2004) la evaluación se define como aquel acto que permite comparar una medida

estandarizada con el fin de “emitir un juicio de valor a partir de una comparación” (pág. 16) es muy importante comprender que los procesos de evaluación son un ejercicio de la labor diaria de los maestros, dado que por medio de esta se permite tener información de los estudiantes y del comportamiento de sus desempeños, por lo que se debe tener un buen dominio de esta y hacer un buen uso.

En ese mismo sentido, se debe tener en cuenta lo planteado por Matero y Martínez, (2008) quienes plantean que la evaluación es un proceso de la educación, el cual tiene como fin específico realizar un control sistemático de los resultados que se han logrado a partir de los objetivos planteados para las actividades de la asignatura, esto permite de alguna forma, que los maestros lleven un registro detallado de las acciones para poder tener una buena toma de decisiones en sus planes de mejora.

Por su parte, Vargas, (2004) plantea que la evaluación se puede considerar como aquel proceso de toma de información, la cual permite que se dé un proceso de análisis de información relevante, que accedan a descubrir las realidades de la educación, lo que permitirá que se puedan realizar planes de mejora, así como procesos que reconozcan la toma de decisiones por parte de los maestros, con el fin de que se puede mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Todo estos, sin duda alguna es muy importante dentro de los procesos formativos, por ello, si se tiene claridad sobre la importancia de la evaluación y su rol dentro de la formación educativa, se logrará estimular a los estudiantes y así alcanzar las metas que se tienen.

Por otra parte, dentro de los procesos de evaluación desde el área de educación física, se hace necesario tener una mirada desde el punto de vista López

(1999), dado que desde su mirada la evaluación hace parte de las estructuras conceptuales, dado que esta permite que se lleve a cabo una concepción desde la parte curricular, por lo que desde el punto de vista del autor, debe existir un vínculo entre la evaluación y la educación física con el fin de que se cree una idea de racionalidad, la cual no debe ser asumida únicamente como sinónimo de conocimiento sino como aquella forma, como los “sujetos capaces de codificar y decodificar acciones hacen uso del conocimiento” (Habermas, 1987, p.24) por ello, desde el punto de vista de López (1999), se hace necesario la existencia de una relación entre la racionalidad técnica y racionalidad práctica como conjunto de pensamientos que permitan realizar la identificación de las formas de actuar de los maestros ante la evaluación como proceso formativo.

En ese mismo sentido, desde hace años se han venido llevando a cabo un sin número de investigaciones las cuales llevan hacia un proceso reflexivo en relación al concepto de evaluación en la educación física, todo esto, desde una concepción formativa alejada del modelo tradicional (Desrosiers, et al., 1997; Díaz, 2005; López, 2004, 2000, 1999; MacPhail y Halbert, 2010; Ní Chóinín y Cosgrave, 2012; Pérez, et al., 2008; Velázquez y Hernández, 2004) a partir de lo planteado por cada uno de ellos, se inicia con el proceso de cambio de paradigma en relación al concepto de evaluación, dado que a partir de los avances teóricos se da una invitación a los maestros a realizar un cambio en sus creencias para que se pueda llevar cada uno de estos cambios dentro de las aulas de clase y que cada uno de ellos, se vean reflejados en los procesos de aprendizaje.

Cabe aclarar, que en lo concerniente a la enseñanza de la educación física no solo se deben tener en cuenta el proceso interpersonal e intencionado, sino, que

se deben tener en cuenta el desarrollo de las capacidades humanas fundamentales, para que se pueda estimular en los estudiantes las competencias humanas y sociales (Uribe, et al., 2004) por ello, se hace necesario que todo esto nos conduzca hacia la “movilización de cada una de las capacidades, pensamiento y acciones de los docentes y estudiantes” (Carreiro, 2004, p.56). Por todo esto, el llevar a cabo un proceso de indagación en relación al pensamiento de los actores que hacen parte de la educación en específico en el área de educación física, se convierte de inmediato en un objeto de estudio obligado con el fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación física basados en los procesos de evaluación. Por todo esto, se puede decir que la evaluación dentro de la enseñanza de la educación física juega un papel preponderante, dado que, a partir de esta, se puede llegar a reflexiona que sobre la importancia de la transformación de las practicas evaluativas que tienen los maestros en los contextos educativos y saber de esta forma el sentido que tiene para los maestros de educación física la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.2.3. Planificación

Para hablar de planificación, se debe partir que este es un proceso por el cual se logra llegar a los objetivos que se planean en cualquiera de las áreas en la que nos desenvolvemos, la educación no es ajena a esto, pues se necesita de un buen proceso de planificación con el fin de alcanzar las metas que se tienen en las asignaturas, por ello, desde el punto de vista de Ezequiel y de la Plata, (1996) la planificación es aquella que se hace con el fin de alcanzar los objetivos que se desean en el futuro, esto tomando como elementos esenciales los factores internos

y externos de cada contexto, así como las “necesidades imperantes que se tengan, como partir de lo más complejo a lo más sencillo”. (pág. 78)

Por su parte, Alvarado y García, (1999) hacen referencia a la planificación educativa, como aquella herramienta técnica que permite que se dé la toma de decisiones, con el fin de la organización de los “elementos que componen el proceso educativo; de tal manera que se puedan alcanzar las metas propuestas”. (pág. 78) Por su parte, para los autores en hecho de asumir los procesos de planificación, implica que se debe asumir una posición clara que permita que se dé una toma de decisiones acorde a las necesidades que se proyectan en los objetivos.

En ese mismo sentido, Díaz y Bustamante, (2020) plantean que los procesos de planeación en el ámbito educativo, deben centrarse en los procesos de formación integral de los estudiantes, esto acompañados de los procesos de gestión de calidad lo cuales hacen parte de la educación del siglo XXI, ahora bien, los autores también plantean que es importante que no se pierda de vista que se debe hacer una formación integral, sin dejar de lado el cumplimiento de los estándares los cuales hacen parte integral de la formación de los estudiantes.

La planeación educativa es proceso dinámico, no rígido y es influenciado por factores institucionales, políticos, educativos, contextuales, entre otros factores. En particular, la planeación educativa es marcadamente influenciada por las orientaciones de valor del profesor que imparte la enseñanza (Delgado et al. 2002). Las orientaciones de valor pueden ser entendidas como el sistema de creencias educativas o ideologías curriculares que influyen las decisiones programáticas (Eisner, 1992). Para el caso de la educación física, se ha documentado que el

educador físico imprime sus prioridades de valor personales al proceso de planeación curricular (Ennis & Chen, 1992).

Las orientaciones de valor de los maestros son una poderosa influencia en las decisiones sobre el plan de estudios y la instrucción (Ennis, 1992). La investigación en educación física (Ennis y Chen, 1993, 1995; Ennis, Chen y Ross, 1992; Ennis y Zhu, 1991) ha revelado y confirmado cinco orientaciones de valores fundamentales: dominio disciplinario, proceso de aprendizaje, autorrealización, responsabilidad social-personal e integración ecológica. Cada orientación de valores sirve como una base filosófica o un sistema de creencias que guía las elecciones curriculares, las decisiones de instrucción y los comportamientos de enseñanza de los educadores físicos en la práctica de instrucción de la educación física.

En el dominio disciplinario los estudiantes son animados a dominar la información del cuerpo de conocimientos. A menudo, en educación física, el cuerpo tradicional de conocimientos se describe como movimiento, ejercicio y deporte fundamentales (Rink, 1993). En la orientación al proceso de aprendizaje el maestro se enfoca en enseñar a los estudiantes cómo aprender de forma independiente. En educación física, pueden alentar a los estudiantes a resolver problemas de movimiento y tareas motoras utilizando conceptos de la base de conocimientos que atraviesan muchos deportes o actividades (Carr, 1987)

Las orientaciones de autorrealización, integración ecológica y valores sociales describen metas curriculares afectivas que utilizan el conocimiento disciplinario como un medio para lograr metas personales o sociales más que como un fin en sí mismo. La autorrealización se basa en el trabajo de Maslow, (1979). En

educación física, los estudiantes usan el conocimiento de los conceptos fundamentales de movimiento, deporte o condición física para desarrollar un plan personal que sea consistente con sus propias necesidades e intereses. La orientación de integración ecológica se basa originalmente en el trabajo de Dewey, (1916). Los defensores buscan un plan de estudios equilibrado que se centre en el dominio de la materia, la sensibilidad a las preocupaciones de los estudiantes y el papel de la sociedad en la configuración de las expectativas culturales.

La orientación del valor social se puede conceptualizar dentro de varias perspectivas ideológicas, incluida la reconstrucción social y la responsabilidad social. Los defensores de la reconstrucción social Apple, (1982) colocan el enfoque curricular en reformar la escuela y la sociedad. Se anima a los estudiantes a tomar conciencia de las desigualdades y desarrollar estrategias para reformar la escuela y la sociedad. Los defensores de la responsabilidad social Wentzel (1991) diseña planes de estudio para alentar a los estudiantes a interactuar positivamente con los demás. Esto puede incluir los objetivos de cooperación, respeto o liderazgo. En educación física, los estudiantes usan el movimiento, el deporte y las tareas de acondicionamiento físico como oportunidades para practicar interacciones positivas.

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

1.6. Metodología

1.7. 3.1 Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un diseño estudio de caso. Este tipo de diseño tiene rasgos que podrían alinearlos con el enfoque cualitativo y también cuantitativo. Este tipo de diseño es adecuado cuando el propósito es describir y explicar un fenómeno en particular (Lune & Berg, 2017). Es decir, cuando se persigue una detallada examinación del fenómeno, razón que justifica su utilización en el presente estudio, teniendo en cuenta que el objetivo es caracterizar las dinámicas en la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería. Ahora bien, este estudio de caso fue realizado en un colectivo de docentes pertenecientes a un municipio, por lo cual lo clasifica en un estudio de caso único, colectivo y de naturaleza descriptivo explicativo (Yin, 2003), dado que, tal y como se indica en los objetivos específicos, además de describir las dinámicas en la enseñanza de la educación física, se indagaron relaciones entre algunas de las categorías de análisis con los estilos de enseñanza y elementos de la evaluación. Es decir, y teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Chaverra, Gaviria y Gonzalez (2019), en este estudio de caso prima la voz del profesorado. Igualmente,

Definición del caso: La educación física es un área fundamental dentro del sistema educativo colombiano, y como tal, es de obligatoria enseñanza en las instituciones educativas de las unidades político administrativas, denominadas municipios del país. En Colombia existen 1123 municipios, y el caso que se analiza

en el presente estudio es el conjunto de profesores que imparten la enseñanza de la educación física en instituciones educativas del municipio de Montería. El caso fue seleccionado debido que los investigadores somos profesores del programa de formación de licenciados en educación física de la Universidad de Córdoba, cuya área inmediata de impacto es el municipio de Montería y el departamento de Córdoba. Consideramos que la información obtenida será de utilidad para informar el diseño curricular del programa de licenciatura mencionado.

El diseño de estudio de caso tiene dos requerimientos básicos (Lune & Berg, 2017): primero, parte de la premisa de que existen muchos casos y se opta por analizar uno o varios de ellos, requerimiento que se aplica en el presente estudio con lo mencionado con anterioridad, y segundo, la utilización de múltiples fuentes o métodos de recolección de información, requerimiento cumplido y que se describe en los siguientes apartados.

1.8. 3.2 Participantes

De acuerdo a información suministrada por la Secretaría Municipal de Educación, el municipio de montería cuenta con 110 profesores de educación física en instituciones públicas y privadas. En el estudio se tuvo la intención de encuestar a la totalidad de estos profesores, pero solo se tuvo acceso a información de contacto de 107, a quienes se les envió la invitación a participar en el estudio y se obtuvieron 86 respuestas de igual número de maestros que decidieron participar en el estudio de manera voluntaria.

1.9. 3.3 Descripción de Categorías de Análisis

Las variables metodológicas de este estudio se indagaron mediante diferentes instrumentos aplicados a los docentes de educación física, quienes aportaron información en torno a aspectos de la enseñanza de la educación física: quién enseña, a quienes les enseña, cómo enseña, qué medios de enseñanza utiliza, cómo orienta la educación física, qué nivel de autoeficacia tiene para enseñar educación física, cómo evalúa en educación física, entre otros aspectos. Las variables fueron:

Categoría	Subcategoría	Instrumento
Sociodemográficas	Grupo de edad, sexo, carácter de la institución, tipo de vinculación laboral, Categoría en el escalafón del magisterio, nivel de formación, años de experiencia docente	Cuestionario genérico
Perfil de los profesores	Experiencia de vida en torno a la participación en actividades físicas y deportivas	Cuestionario genérico
	Orientaciones de valor del educador físico	Inventario de orientaciones de valor del educador físico
	Autoeficacia para la enseñanza	Escala de eficacia para la enseñanza de la educación física
Condiciones para la enseñanza	Niveles en los cuales enseña, número de cursos asignados, clases por semana, número total de estudiantes y por salón, número de estudiantes con necesidades especiales, existencia de programa de educación física institucional, intensidad horaria, jornada, espacios físicos para a enseñanza de la educación física y recursos para la enseñanza.	Cuestionario genérico
Implementación de la enseñanza de la EF	Estilos de enseñanza	Inventario descriptivo de los estilos de enseñanza

	Medios para la enseñanza	Cuestionario de actividades para enseñar EF
Evaluación en EF	Calidad de la evaluación, función evaluativa, objetivos de la educación física, prácticas de evaluación, modos de evaluación y criterios de evaluación	Cuestionario de evaluación en educación física
Planeación curricular en EF	Sustento en los lineamientos curriculares, sustento en estándares, logros y competencias y articulación con el PEI, sustento en evidencia científica	Cuestionario genérico
Necesidades de formación y cualificación		Cuestionario genérico

1.10. Instrumentos

Variables sociodemográficas: Mediante un cuestionario genérico (Anexo 1) se indagó la edad, sexo, localización de la escuela, tipo de vinculación laboral, nivel de formación, año de graduación, años de experiencia docente.

Experiencia de vida en torno a la participación en actividades físicas y deportivas: Esta variable se indagó mediante una pregunta sobre experiencias de vida del educador físico en actividades físicas (Anexo 2). Se ofrecieron cuatro opciones de respuesta: Deportes de competencia o recreativos, acondicionamiento físico en gimnasios o espacios libres, actividad física orientada a la salud y equitativa entre estas tres opciones (Curtner-Smith & Meek, 2000).

Orientaciones de valor del educador físico: Esta variable fue indagada utilizando la versión abreviada del Inventario de orientaciones de valor del educador físico (Anexo 3). El instrumento es soportado por un estudio de validez de constructo realizado en una muestra de educadores físicos y pedagogos con experiencia (Ennis & Chen, 1993). En el inventario se exploran cinco dimensiones de

orientaciones de valor: dominio disciplinario, proceso de aprendizaje, autorrealización, responsabilidad social-personal e integración ecológica. Cada orientación es indagada con 10 ítems, y las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de cinco puntos (5 = más importante y 1 = menos importante). En total, cada dimensión puede obtener un puntaje de entre 5 a 50.

Autoeficacia para la enseñanza de la educación física: Esta variable fue explorada con la escala de eficacia para la enseñanza de la educación física (Anexo 4), (Humphries & Martin, 2012). La confiabilidad del instrumento es respaldada con valores de consistencia interna analizadas con el Alpha de Chronbach resultando en valores entre 0.77 y 0.94, así como confiabilidad test-retest con valores de correlación intraclase de 0.63 a 0.88 (Humphries et al, 2012). La escala consta de 35 ítems distribuidos en siete factores: conocimiento de contenido en educación física, aplicación de conocimiento científico en educación física, ajuste de acuerdo a las diferencias en el nivel de habilidad, enseñar a estudiantes con necesidades especiales, enseñanza, uso de la evaluación y uso de tecnología. Las respuestas están dadas en una escala Likert de 1 (No estoy de acuerdo/No puedo hacerlo) a 10 (De acuerdo/Muy seguro que puedo hacerlo). Cada factor es promediado para obtener un puntaje de entre 1 y 10 en el que los valores altos indican un mayor nivel de eficacia.

Características generales de la enseñanza de la educación física: Mediante un cuestionario genérico (Anexo 5) se indagaron los niveles en los cuales enseña, número de cursos asignados, clases por semana, número total de estudiantes y por salón, número de estudiantes con necesidades especiales, existencia de programa

de educación física institucional, intensidad horaria, jornada, espacios físicos para a enseñanza de la educación física y recursos para la enseñanza.

Los medios de enseñanza de la educación física se indagaron mediante un el cuestionario de actividades para la enseñanza de la EF (Anexo 6), el cual consiste en un listado de medios de enseñanza comúnmente utilizados y reportados en la literatura (Placek & Pinkham, 1995). Para este instrumento se ha documentado una confiabilidad interobservador del 90% (Placek & Pinkham, 1995). El listado incluye diferentes actividades en las cuales se enmarcan los contenidos a desarrollar en las clases de diferentes niveles educativos (prescolar, primaria, secundaria y media).

Estilos de enseñanza: Para la indagación de los estilos de enseñanza se utilizó el inventario descriptivo de los estilos de enseñanza (Anexo 7) desarrollado por Ashworth y Edwards (2007). El Instrumento tiene soporte de confiabilidad mediante análisis de consistencia interna con valores de Alpha de Chronbach entre 0.84 y 0.92 (Cothran et al., 2005), y consta de 11 escenarios que “brindan una imagen mutuamente excluyente con los factores esenciales de los diferentes estilos de enseñanza” (Ashworth & Edwards, 2007, pág. 2). Se pidió a los participantes que leyeran un escenario y respondieran la pregunta “¿Con qué frecuencia utilizo esta descripción para enseñar mis lecciones de educación física para personas mayores durante el año”? Luego se les pidió que marcaran con un círculo el número en la escala Likert (1-5) que representaba con mayor precisión su respuesta.

Evaluación en educación física: En esta variable se utilizó el cuestionario de evaluación en educación física (Anexo 8), (Borghouts & Haerens, 2017). El cuestionario es confiable para su uso dado que se ha reportado consistencia interna con valores de Alpha de Chronbach de 0.8 (Borghouts, Slingerland, & Haerens,

2017). En este cuestionario se indagan aspectos de la calidad de la evaluación (15 ítems), la función evaluativa (cuatro ítems), objetivos de la educación física (nueve ítems), prácticas de evaluación (11 ítems), modos de evaluación (seis ítems) y criterios de evaluación (cuatro ítems), y tres ítems sobre aspectos varios de la evaluación. Todos los ítems fueron respondidos en una escala de cinco puntos, desde muy en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

Finalmente, mediante un cuestionario genérico (Anexo 9) se exploraron aspectos generales de la educación física tales como: si el proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en los lineamientos curriculares, si el programa la educación física se diseña teniendo en cuenta estándares, logros y competencias, si la programación de educación física se encuentra articulada al PEI, y si el proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en hallazgos científicos. También se exploraron necesidades de formación y cualificación profesional postgradual de los profesores (Anexo 10).

1.11. Procedimientos

Se parte desde la puesta en marcha de los procesos bioéticos correspondientes. Posteriormente se realizó la aplicación de los instrumentos a los maestros, la encuesta y el consentimiento informado fue enviada por correo electrónico a 107 docentes de los cuales respondieron la encuesta 86. Luego de lo cual, se elaboró una planilla con el fin de hacer el registro de la información y su posterior análisis en el programa estadístico SPSS 26.

1.12. Tratamiento de los datos

Los datos fueron tratados mediante análisis descriptivo, con medidas de tendencia central y medidas de variabilidad. Para la indagación de la relación entre estilos de enseñanza más utilizados y las dimensiones de las orientaciones de valor del educador físico se utilizará la prueba t de student de comparación de medias.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, estos se establecen a partir de las categorías abordadas en el trabajo de investigación con el fin de lograr la categorización de las características de las dinámicas en la enseñanza de la educación física en los docentes de la ciudad de Montería.

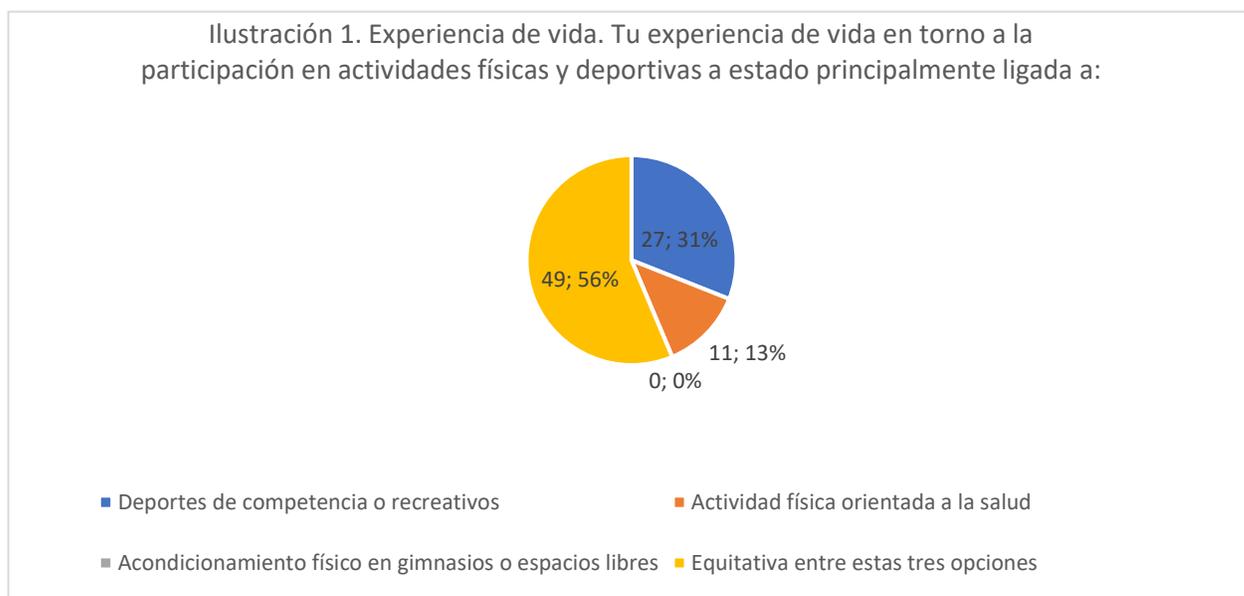
1.13. 4.1. Dinámicas educativas

Experiencia de vida

La experiencia de vida del maestro, en torno a la participación en actividades físicas y deportivas está relacionada en un 27,3% a deportes de competencia o recreativos, un 11,1% a actividades físicas orientadas a la salud, 0% hizo énfasis a acondicionamiento físico en gimnasios o espacios libres y un 49,6% enfatizó a que de manera equilibrada realiza las tres opciones anteriores (Ilustración 1).

Lo anterior indica, que los maestros de educación física incluyen dentro de sus dinámicas de vida el ejercicio como forma de cuidado y bienestar personal.

Ilustración 1. Experiencia de vida



Orientaciones de valor del educador físico

Al indagar sobre las orientaciones de valor del educador físico, se encontró que las puntuaciones en las cinco dimensiones analizadas fueron similares y se encuentran en el rango de 33,3 a 39,9 (Tabla 1). El puntaje más alto se encontró en la dimensión de dominio disciplinar y el más alto en responsabilidad social.

Tabla 1. *Orientaciones de valor del educador físico*

	Promedio	Desviación estándar	Min-Máx.
Dominio disciplinar	33,3	8,8	16 – 45
Proceso de aprendizaje	37,4	8,1	21 – 50
Autoactualización	36,5	9,2	19 – 50
Integración ecológica	33,3	8,0	18 – 45
Responsabilidad social	39,9	7,2	17 – 50

Necesidad de formación

Al consultar sobre la necesidad de formación que poseen los maestros de educación física nos encontramos que 90,7% ve como necesidad capacitarse desde la parte de lo curricular y que 9,3% no lo ve necesario. El 94,3% ve necesario capacitarse desde lo metodológico y un 5,7% no lo ve necesario. El 90,9% ve necesidad de capacitarse en lo pedagógico y un 9,1% no lo ve necesario. El 94% ve necesario capacitarse en lo didáctico y un 5,5% no lo ve necesario. El 90,7% ve la necesidad de capacitarse en la planificación y programación de la educación física y un 9,3% no lo ve necesario. El 100% de los maestros ve necesario capacitarse en las nuevas tendencias de la educación física. El 93,2% ve la necesidad de capacitarse en los estilos de enseñanza que enmarcan la educación física y el 6,8% no lo ve necesario (Tabla 2).

Por otro lado, al consultar por el gusto para un posible estudio de post grado los maestros respondieron que en didáctica de la educación física un 22,8% quieren hacer una especialización y el 77,2% desea hacer una maestría. En administración de la educación física el 35,5% desea hacerlo como especialización y el 64,5% como maestría. En el aspecto de actividad física y salud en 25,0% desea hacerlo como especialización y el 75,0% desea hacerlo como maestría. En entrenamiento deportivo en 26,8 desea hacer una especialización y el 73,2% lo desea hacer como maestría. Y en el aspecto de recreación y tiempo libre el 29,4% lo desea hacer como especialización y el 70,6% lo desea hacer como maestría (Tabla 3).

Tabla 2. Áreas de capacitación

Considera que es necesaria la capacitación en los siguientes aspectos:	Si	No
Curricular	90,7	9,3
Metodológico	94,3	5,7
Pedagógico	90,9	9,1
Didáctico	94,5	5,5
Planificación y programación de la EF	90,7	9,3
Nuevas tendencias en EF	100,0	0,0
Estilos de enseñanza	93,2	6,8

Tabla 3. Inclinación post gradual

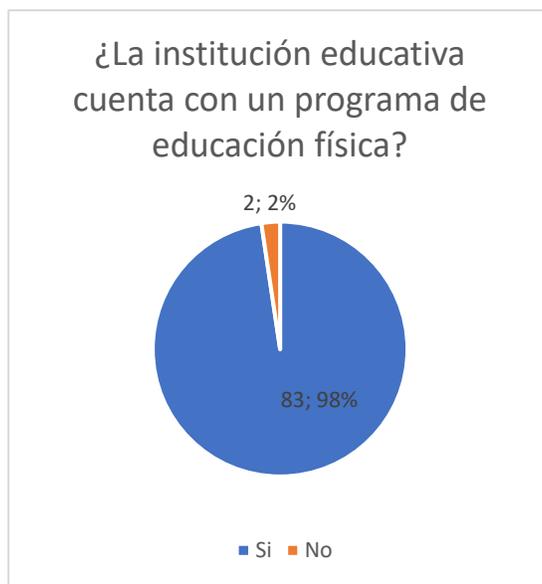
En cuál de estos campos le gustaría realizar estudios posgraduales:	Especialización	Maestría
Didáctica de la educación física	22,8	77,2
Administración de la educación física	35,5	64,5
Actividad física y salud	25,0	75,0
Entrenamiento deportivo	26,8	73,2
Recreación y tiempo libre	29,4	70,6

1.14. 4.2. Enseñanza en la educación física

Características del programa de educación física

Ilustración 2. Programa de Educación Física

Al indagar las características del programa de educación física se encontró



que el 83, 98% de los maestros encuestados cuentan en sus instituciones educativa con programa para la educación física. El 2,2% no cuenta con este programa en la institución donde laboran (ilustración 2).

Aspectos didácticos de la enseñanza de la educación física

Ahora bien, en cuanto a los medios para la enseñanza de la educación física se encontró que un 6,4% de los maestros desarrollan deportes de equipo en primaria, un 8,6% en secundaria y un 8,6 % en la media académica. En el ítem de realizar juegos motores los maestros respondieron que un 100% los desarrollan en preescolar, 9,3% en primaria, un 7% en secundaria y un 6,8% en la media académica. En el ítem de habilidades motrices básicas los maestros respondieron que un 100% las desarrollan en preescolar, un 11,2% en primaria, un 7,7% las desarrollan en secundaria y un 5,1% las desarrollan en la media académica. En

cuanto a las actividades de pista y campo el 4,2% las desarrollan en primaria, el 5,9% las desarrollan en secundaria y el 5,8% las desarrollan en la media académica. En los ejercicios de condición física el 4,8% los realizan en primaria, el 9,2% los realizan en secundaria y el 9,5% los realizan en la media académica. En el ítem de bailes modernos y otros ritmos el 5,1% de los maestros desarrolla esta actividad en primaria, el 9,2% en secundaria y el 5,8% en la media académica. En bailes folclóricos el 6,1% de los maestros los desarrollan en primaria, 4,4% los desarrollan en secundaria y el 4,1% los desarrollan en la media académica. En cuanto a los deportes individuales el 6,7% de los maestros los desarrollan en primaria, el 7,7% los desarrollan en secundaria y el 6,6% los desarrollan en la media académica. Los juegos cooperativos son desarrollados en un 100% de los maestros en preescolar, 9,6% en primaria, 9% en secundaria y el 8,8% en la media académica. Las actividades de aventura son realizadas en un 1,6% por los maestros en primaria, un 2,4% en secundaria y un 2,9% en la media académica. La natación es desarrollada en un 0,3% de los docentes en primaria, el 0,4 la desarrolla en secundaria y el 0,6% en la media académica. Las actividades al aire libre son realizadas en un 5,4% por los maestros en primaria, el 5,1% la realiza en secundaria y el 6,2% la realiza en la media académica. Los ejercicios de relajación son desarrollados por los maestros en un 100% en preescolar, el 6,1% en primaria, el 6% en secundaria y el 6,4% en la media académica. Las artes marciales no son desarrolladas por los maestros ni en preescolar ni tampoco en primaria, el 0,3% las desarrolla en secundaria y 0,4% en la media académica. La expresión corporal es realizada por los maestros en un 8,3% en primaria, el 5,9% en secundaria y el 5,8% en la media académica. Los trabajos por circuitos son desarrollados por el 100% de los maestros en preescolar,

e 6,1% en primaria, el 8,7% en secundaria y el 9,9% en la media académica. En las formas jugadas los maestros respondieron que 100% las realizan en preescolar, el 8,7% las realizan en primaria, el 8,1% las realiza en secundaria y el 7,6% las realiza en la media académica (Tabla 4).

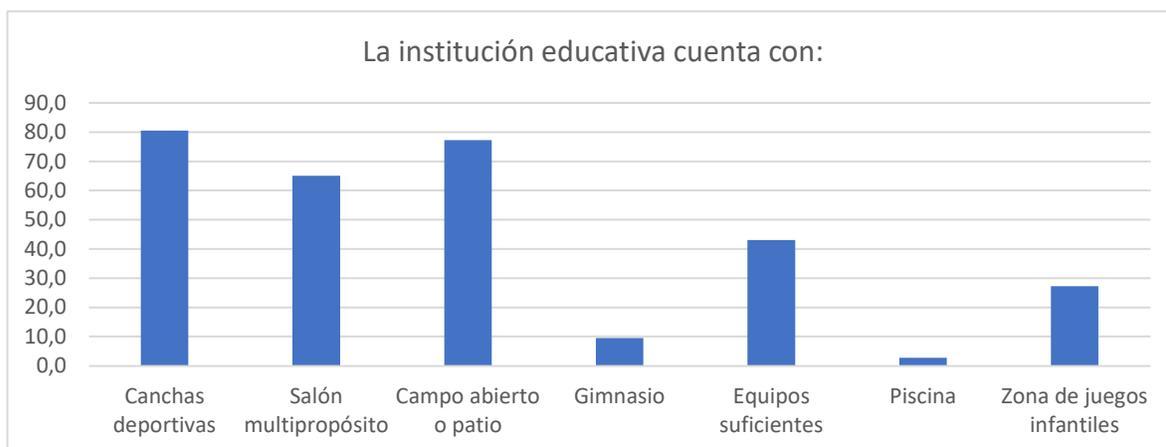
Tabla 4. Medios para la enseñanza de la educación física

Medios para la enseñanza de la EF								
	Preescolar		Primaria		Secundaria		Media	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deportes de equipo			20	6,4	67	8,6	42	8,6
Juegos motores	1	100	29	9,3	55	7,0	33	6,8
Habilidades motrices básicas	1	100	35	11,2	60	7,7	25	5,1
Actividades de pista y campo			13	4,2	46	5,9	28	5,8
Ejercicios de condición física			15	4,8	72	9,2	46	9,5
Bailes modernos u otros ritmos			16	5,1	29	3,7	24	4,9
Bailes folclóricos			19	6,1	34	4,4	20	4,1
Deportes individuales			21	6,7	60	7,7	32	6,6
Juegos cooperativos	1	100	30	9,6	70	9,0	43	8,8
Actividades de aventura			5	1,6	19	2,4	14	2,9
Natación			1	0,3	3	0,4	3	0,6
Actividades al aire libre			17	5,4	40	5,1	30	6,2
Ejercicios de relajación	1	100	19	6,1	47	6,0	31	6,4
Artes marciales			0	0,0	2	0,3	2	0,4
Expresión corporal			26	8,3	46	5,9	28	5,8
Trabajo en circuitos	1	100	19	6,1	68	8,7	48	9,9
Formas jugadas	1	100	27	8,7	63	8,1	37	7,6

Escenarios deportivos

Ahora bien, desde los elementos que poseen las instituciones para el desarrollo de la clase de educación física el 80% de los maestros cuentan con canchas deportivas, el 65% cuenta con salón multideportivo, el 78% cuenta con campo abierto o patio, el 10% cuenta con gimnasio, el 45% cuenta con equipos suficientes, el 5% cuenta con piscina y el 28 % cuenta con zona de juegos infantiles (ilustración 3).

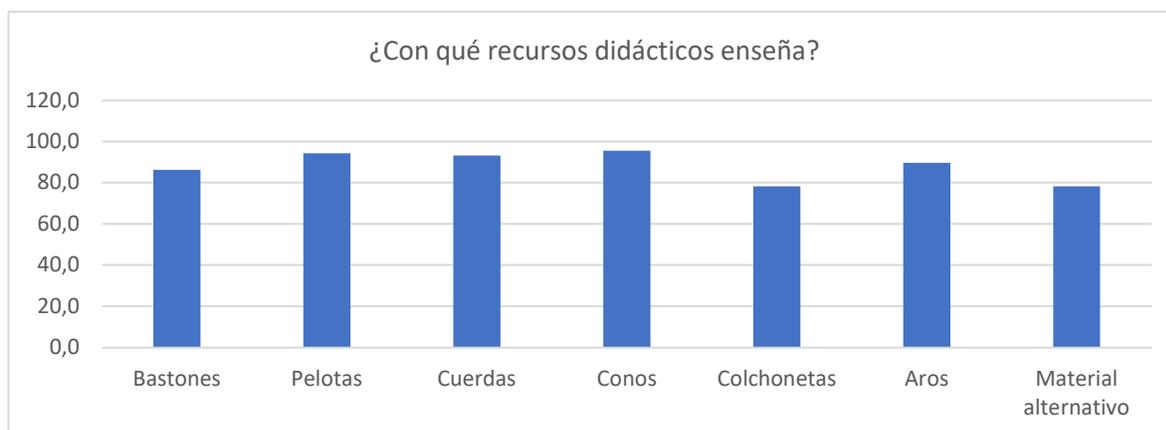
Ilustración 3. Escenarios deportivos



Recursos didácticos

Desde los recursos didácticos el 82% de los maestros respondieron que cuentan con bastones, el 90% cuenta con balones, el 90% cuenta con cuerdas, el 90% cuenta con conos, el 78% cuenta con colchonetas, el 90% cuenta con aros y el 79% cuenta con material alternativo (ilustración 4).

Ilustración 4. Recursos didácticos

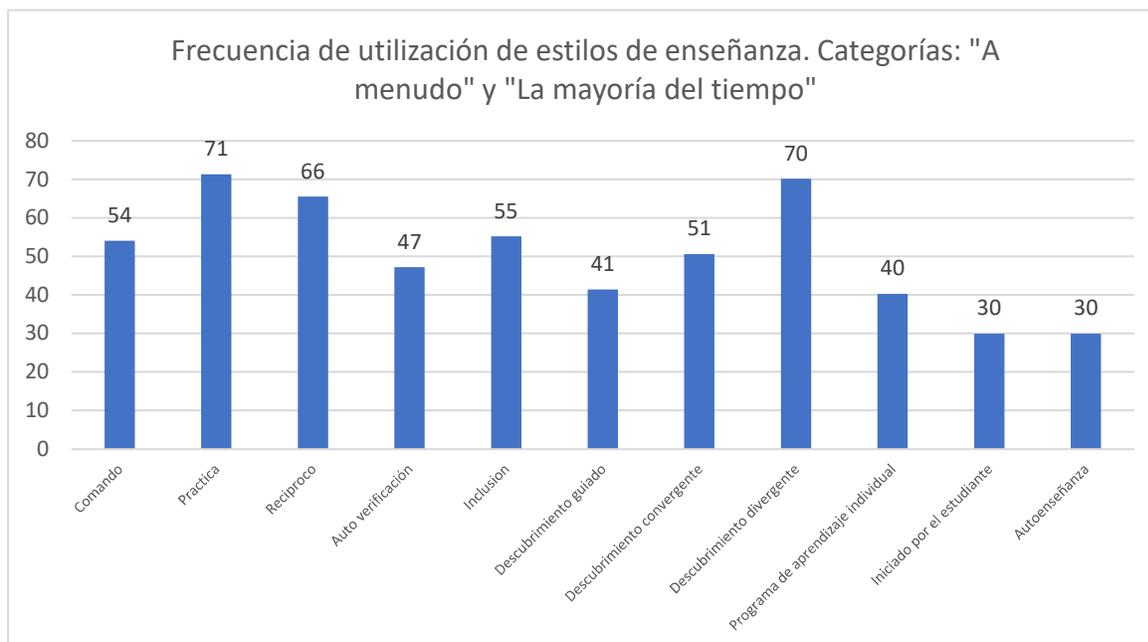


1.15. 4.3. Estilos de enseñanza

Cuando se habla de la frecuencia de la utilización de los estilos de enseñanza desde las categorías “a menudo” y “la mayoría del tiempo” los maestros emplean en un 54% comandos, un 71% emplea prácticas, un 66% emplea recíproco, un 47% auto verificación, 55% inclusión, 41% descubrimiento guiado, 51% descubrimiento convergente, un 70% descubrimiento divergente, 40% programa de aprendizaje individual, 30% iniciado por el estudiante y un 30% auto enseñanza (ilustración 5).

Ahora bien, tomando como fundamento lo planteado por Neuner (1981), la enseñanza juega un papel muy importante dentro de la educación dado que a partir de estas se puede encaminar cada uno de los procesos prácticos de las actividades cognitivas tan y como se ve reflejado dentro del análisis de la gráfica, puesto que a partir de la enseñanza se pueden esclarecer brechas epistemológicas es la vía o el camino para llegar a cumplir con los objetivos de las actividades del maestro que le permitan transmitir el contenido de la enseñanza. (Álvarez, 1999)

Ilustración 5. Estilos de enseñanza



1.16. 4.4. Eficacia para la enseñanza de la educación física

Desde la eficacia de la enseñanza de la educación física los promedios de las puntuaciones se ubicaron en el rango de 7,0 a 9,3. De los siete factores analizados, en cinco (factores 2, 3, 5, 6 y 7) de ellos se obtuvieron valores por encima o igual a 9,0 (Tabla 5).

Tabla 5. Eficacia de la educación física

	Promedio	Desviación estándar	Min-Máx.
Factor 1. Eficacia sobre conocimiento de contenido en EF	7,9	1,1	5,2 – 10
Factor 2. Eficacia sobre aplicación de conocimiento científico en EF	9,0	0,9	6,5 – 10
Factor 3. Eficacia sobre ajuste de acuerdo a las diferencias en el nivel de habilidad	9,3	0,9	6,8 – 10
Factor 4. Eficacia sobre enseñar a estudiantes con necesidades especiales	7,0	2,0	1 – 10
Factor 5. Eficacia sobre enseñanza	9,3	0,8	7 – 10
Factor 6. Eficacia sobre el uso de evaluación	9,0	1,0	6 – 10
Factor 7. Eficacia sobre el uso de tecnología	9,1	1,1	5 – 10

1.17. 4.5. Evaluación

Propósito claro

En los aspectos cualitativos de la evaluación el 42,5% de los maestros encuestados manifiesta estar de acuerdo con que exista un documento disponible en su escuela que describe cómo las prácticas de evaluación de educación física están alineadas con sus resultados de aprendizaje y el 5,7% está en desacuerdo. En el ítem de existencia de un documento en su escuela que identifica cuáles son los resultados de aprendizaje para la educación física y cómo se evalúan, el 40,2% está de acuerdo y el 3,4% está en desacuerdo. En el ítem de un documento disponible en su escuela en el que se describe cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones de los estudiantes el 36,8% está de acuerdo y el 6,9% está totalmente en desacuerdo (Tabla 6).

Objetivos claros

En el ítem de existencia de criterios para cada evaluación se describen y se definen completamente en un documento escolar el 43,7% está de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo. En el ítem todos los maestros de educación física en su escuela utilizan criterios idénticos para la evaluación el 42,5% está de acuerdo y el 1,1% está totalmente en desacuerdo. En el ítem hay un documento disponible en mi escuela en el que se describe cómo se determina la evaluación (calificación o retroalimentación) de un estudiante para un período de tiempo determinado el 39,1% está de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo (Tabla 6).

Diseño adecuado

En el ítem logro llevar a cabo todas las instancias planificadas de evaluación para cada estudiante los maestros en un 52,9% está de acuerdo y el 1,1% está totalmente en desacuerdo. En el ítem la calificación que un estudiante recibe no depende de qué maestro está haciendo la evaluación el 42,5% está de acuerdo y el 4,6% está totalmente en desacuerdo. En el ítem las evaluaciones se desarrollan de manera que se capturan las diferencias relevantes entre los estudiantes los maestros el 57,5% está de acuerdo y el 5,7% está totalmente de acuerdo (Tabla 6).

Comunicación efectiva

En el ítem los criterios de evaluación se comparten con mis alumnos antes de la evaluación el 58,6% de los maestros está totalmente de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo. En el ítem mis alumnos pueden acceder o averiguar todas sus calificaciones / comentarios recibidos los maestros en un 56,3% está totalmente de acuerdo y el 1,1% de los maestros están en desacuerdo. En el ítem el departamento de educación física tiene un documento que indica qué calificaciones / comentarios se comunican cuándo y a quién (estudiantes, padres, escuela) los maestros en un 32,2% está de acuerdo y el 5,7% está totalmente en desacuerdo (Tabla 6).

Participación de los estudiantes

En el ítem a mis estudiantes se les brinda la oportunidad de autoevaluarse y/o evaluar a los compañeros en educación física los maestros en un 44,8% está totalmente de acuerdo y el 1,1% está en desacuerdo. En el ítem mis alumnos reciben calificaciones intermedias / comentarios cuando trabajan para una evaluación final los maestros en un 49,4% está de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo. En el ítem mis alumnos participan en el desarrollo de los criterios

por los cuales son evaluados, los maestros en un 29,9% está de acuerdo y el 8% está totalmente en desacuerdo. (Tabla 6).

Tabla 6. Aspectos cualitativos de la evaluación

Aspectos cualitativos de la evaluación							
Propósito claro:	Porcentajes					Promedio	Desviación estándar
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Hay un documento disponible en mi escuela que describe cómo las prácticas de evaluación de EF están alineadas con sus resultados de aprendizaje.	8,0	5,7	18,4	42,5	25,3	3,7	1,2
Hay un documento disponible en mi escuela que identifica cuáles son los resultados de aprendizaje para la EF y cómo se evalúan.	6,9	3,4	17,2	40,2	32,2	3,9	1,1
Hay un documento disponible en mi escuela en el que se describe cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	6,9	9,2	23,0	36,8	24,1	3,6	1,2
Objetivos claros:							
Los criterios para cada evaluación se describen y se definen completamente en un documento escolar.	2,3	5,7	10,3	43,7	37,9	4,1	1,0
Todos los maestros de educación física en mi escuela utilizan criterios idénticos para la evaluación.	1,1	13,8	14,9	42,5	27,6	3,8	1,0
Hay un documento disponible en mi escuela en el que se describe cómo se determina la evaluación (calificación o retroalimentación) de un estudiante para un período de tiempo determinado.	2,3	9,2	13,8	39,1	35,6	4,0	1,0
Diseño adecuado:							
Logro llevar a cabo todas las instancias planificadas de evaluación para cada estudiante.	1,1	5,7	17,2	52,9	20,7	3,9	0,9
La calificación que un estudiante recibe no depende de qué maestro está haciendo la evaluación.	4,6	11,5	18,4	42,5	21,8	3,7	1,1
Las evaluaciones se desarrollan de manera que se capturan las diferencias relevantes entre los estudiantes.	5,7	5,7	11,5	57,5	18,4	3,8	1,0
Comunicación efectiva:							
Los criterios de evaluación se comparten con mis alumnos antes de la evaluación.	2,3	2,3	2,3	33,3	58,6	4,5	0,8

Mis alumnos pueden acceder o averiguar todas sus calificaciones / comentarios recibidos.	2,3	1,1	4,6	34,5	56,3	4,4	0,8
El departamento de educación física tiene un documento que indica qué calificaciones / comentarios se comunican cuándo y a quién (estudiantes, padres, escuela).	5,7	13,8	18,4	32,2	28,7	3,7	1,2
Participación de los estudiantes:							
A mis estudiantes se les brinda la oportunidad de autoevaluarse y / o evaluar a los compañeros en educación física.	4,6	1,1	9,2	39,1	44,8	4,2	1,0
Mis alumnos reciben calificaciones intermedias / comentarios cuando trabajan para una evaluación final.	2,3	3,4	4,6	49,4	39,1	4,2	0,9
Mis alumnos participan en el desarrollo de los criterios por los cuales son evaluados.	8,0	17,2	26,4	29,9	17,2	3,3	1,2

Desde las funciones de la evaluación de acuerdo a los profesores de educación física los maestros en el ítem de evaluar a los estudiantes para determinar su disposición por avanzar para el próximo año, el 46% está de acuerdo y el 4,6% está totalmente en desacuerdo. En el ítem de evaluar a los estudiantes para ajustar los contenidos y el desarrollo en las clases los maestros en un 55,2% está de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo. En el ítem de evaluar a los estudiantes como medio para justificar la educación dentro del colegio los maestros, tienen una tendencia en estar en totalmente en desacuerdo y en desacuerdo (28,7% y 21,8%). En el ítem de evaluar a los estudiantes como medio para apoyar su proceso de aprendizaje los maestros en un 52,9% está totalmente de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo. (Tabla 7).

Tabla 7. Funciones de la evaluación

Funciones de la evaluación de acuerdo a los profesores de EF							
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Promedio	Desviación estándar

Evalúo a los estudiantes en educación física para determinar su disposición a avanzar al próximo año	4,6	12,6	17,2	46,0	19,5	3,6	1,1
Evalúo a los estudiantes en educación física para ajustar los contenidos y el desarrollo de mis clases.	2,3	3,4	9,2	55,2	29,9	4,1	0,9
Evalúo a los estudiantes como un medio para justificar la educación física dentro de mi colegio.	28,7	21,8	12,6	29,9	5,7	2,6	1,3
Evalúo a los estudiantes en educación física como un medio para apoyar su proceso de aprendizaje.	2,3	0,0	0,0	44,8	52,9	4,5	0,7

En cuanto al objetivo de la educación física desde el ítem de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades motoras / técnicas, los maestros están 47.1% de acuerdo y el 1,1% está en desacuerdo, en el ítem de preparar a los estudiantes con habilidades para participar en actividades físicas o deportes en una variedad de roles el 44,8% de los maestros, está de acuerdo y el 3,4% está totalmente en desacuerdo, en el tema de permitir que los estudiantes interactúen de manera adecuada y respetuosa con otros en actividad física o deportes el 63,2% de los maestros está totalmente de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo, en el ítem preparar a los estudiantes con conocimiento y comprensión con respecto al movimiento corporal el 43,7% de los maestros está totalmente de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo, en el ítem permitir que los estudiantes experimenten la diversión a través del movimiento corporal el 55,2% de los maestros está totalmente de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo, en el ítem aumentar los niveles de condición física de los estudiantes 48,3% de los maestros está totalmente de acuerdo y el 3,4% está totalmente en desacuerdo, en el ítem alentar a los estudiantes a encontrar actividades físicas

apropiadas para ellos 47,1% de los maestros está de acuerdo y el 1,1% está en desacuerdo, en el ítem apoyar el autodesarrollo a través del movimiento corporal el 40,2% de los maestros está de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo y el último ítem apoyar el autodesarrollo a través del movimiento corporal el 46% de los maestros está totalmente de acuerdo y el 2,3% está totalmente en desacuerdo, (Tabla 8).

Tabla 8. Objetivos de la educación física

Objetivos de la EF	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Promedio	Desviación estándar
Creo que un objetivo importante de mis clases de educación física es ...							
Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades motoras / técnicas	3,4	1,1	4,6	47,1	43,7	4,3	0,9
Preparar a los estudiantes con habilidades para participar en actividades físicas o deportes en una variedad de roles	3,4	3,4	4,6	44,8	43,7	4,2	0,9
Permitir que los estudiantes interactúen de manera adecuada y respetuosa con otros en actividad física o deportes	2,3	2,3	2,3	29,9	63,2	4,5	0,8
Preparar a los estudiantes con conocimiento y comprensión con respecto al movimiento corporal.	2,3	2,3	8,0	43,7	43,7	4,2	0,9
Permitir que los estudiantes experimenten la diversión a través del movimiento corporal.	2,3	2,3	3,4	36,8	55,2	4,4	0,9
Aumentar los niveles de condición física de los estudiantes.	3,4	4,6	10,3	48,3	33,3	4,0	1,0
Alentar a los estudiantes a encontrar actividades físicas apropiadas para ellos.	2,3	1,1	6,9	47,1	42,5	4,3	0,8
Mantener a los estudiantes físicamente activos durante las horas escolares	2,3	9,2	12,6	40,2	35,6	4,0	1,0
Apoyar el autodesarrollo a través del movimiento corporal.	2,3	2,3	3,4	46,0	46,0	4,3	0,8

Desde las prácticas de evaluación impartidas por los profesores de educación física en un 78,8% de los maestros valoran el esfuerzo en sus estudiantes, el 62,7% valora las tácticas de juego, el 97,7% valora la participación activa, el 97,7% valora el comportamiento social, el 92,9% valora las habilidades motoras y técnicas, el 94% valora la aptitud.

Tabla 9. Prácticas de evaluación

Prácticas de evaluación:	Si	No
Esfuerzo (rendimiento físico)	78,8	21,2
Tácticas de juego	62,7	37,3
Participación activa	97,7	2,3
Comportamiento social	97,7	2,3
Habilidades motoras / técnicas	92,9	7,1
Aptitud	94,0	6,0
Habilidades de apoyo	86,3	13,8
Asistencia de seguridad	70,9	29,1
Asistencia a clases	95,2	4,8
Vestimenta adecuada	89,3	10,7
Conocimiento y reflexión	97,6	2,4
Desempeño motriz	92,9	7,1
Otro	55,6	44,4

Desde los modos de evaluación implementados por los maestros de educación física la observación es utilizada en 53,6 muy a menudo. La medición del resultado es utilizada en 34,9% a veces y 33,7% a menudo. La prueba escrita es utilizada, 41,7 a veces y 20,2% a menudo. El trabajo escrito es utilizado 38,6% a veces, 28,8%. El cuaderno de ejercicios con tareas es utilizado en 5,9% nunca,

34,1% a veces, 29,4% a menudo. Otras actividades como las exposiciones y talleres son utilizadas en un 2,3% nunca, 19,4 a menudo y un 19,4% muy a menudo.

Desde el uso de criterios los maestros clasifican sin criterios de evaluación predeterminados en un 49,4% nunca. La calificación basada en criterios de evaluación predeterminados idénticos en un 30,6% a menudo. La calificación teniendo en cuenta el nivel individual y progreso en un 1,2% nunca, 60% muy a menudo. Otro criterio como la participación en clase, el esfuerzo y la atención es calificada en un 66,7% nunca, 6,7% a veces (Tabla 10).

Tabla 10. Modos de evaluación

Modos de evaluación	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Muy a menudo
Observación (en el gimnasio, en el campo, etc.)	1,2	1,2	6,0	38,1	53,6
Medición del resultado (tiempo, altura, número de aciertos, etc.)	2,4	18,1	34,9	33,7	10,8
Prueba escrita (por ejemplo, examen de preguntas abiertas o cerradas)	8,3	20,2	41,7	20,2	9,5
Trabajo escrito (por ejemplo, reflexión, ensayo)	3,6	18,1	38,6	28,9	10,8
Cuaderno de ejercicios con tareas completadas por el alumno.	5,9	17,6	34,1	29,4	12,9
Otro: exposiciones, talleres	2,3	9,7	19,4	19,4	19,4
Uso de criterios					
Clasificación sin criterios de evaluación predeterminados	49,4	20,0	15,3	15,3	0,0
Calificación basada en criterios de evaluación predeterminados idénticos para todos los estudiantes	7,1	23,5	22,4	30,6	16,5
Calificación teniendo en cuenta el nivel individual y el progreso del alumno.	1,2	0,0	7,1	31,8	60,0
Otro: participación en clase, esfuerzo, atención interés	66,7	6,7	6,7	13,3	6,7

Ahora bien, la evaluación es vista como un tema regular en las reuniones del departamento de educación física en un 54,64% y en un 30,36% no (Ilustración 6).

En otro aspecto, el 78,90% de los maestros asegura que comunican el informe de la educación física de manera cualitativa y cuantitativa, el 5,6% lo expresa de manera cuantitativa y el 4,4% de manera cualitativa (Ilustración 7). Finalmente, cuando se les pregunta a los maestros si la educación física es determinante para la promoción al año siguiente de los estudiantes un 55,66% dijo que sí, el 7,8% dice que no, el 20,24% dice que a veces y el 2,2% dice que no lo sabe (Ilustración 8).

Ilustración 6. Evaluación como tema regular

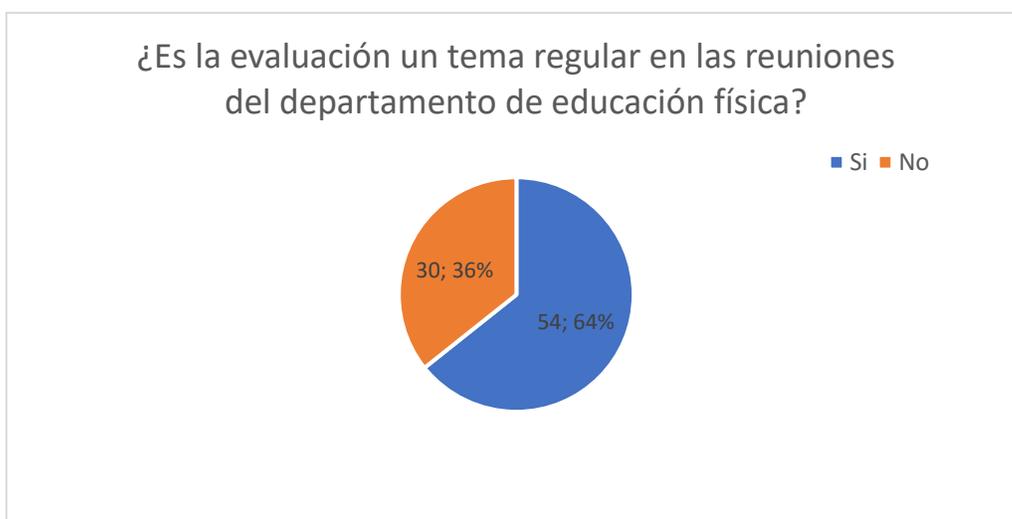


Ilustración 7. Informe de la educación física

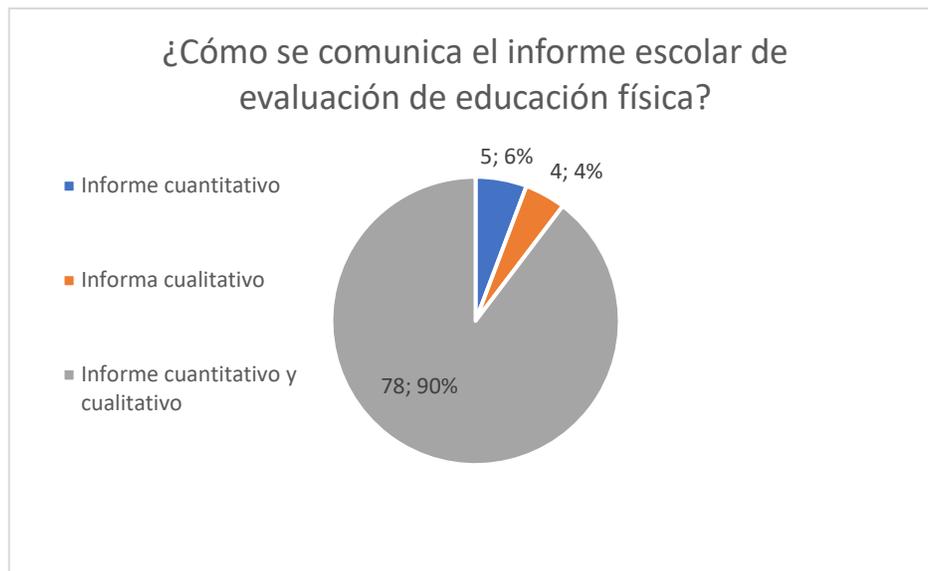
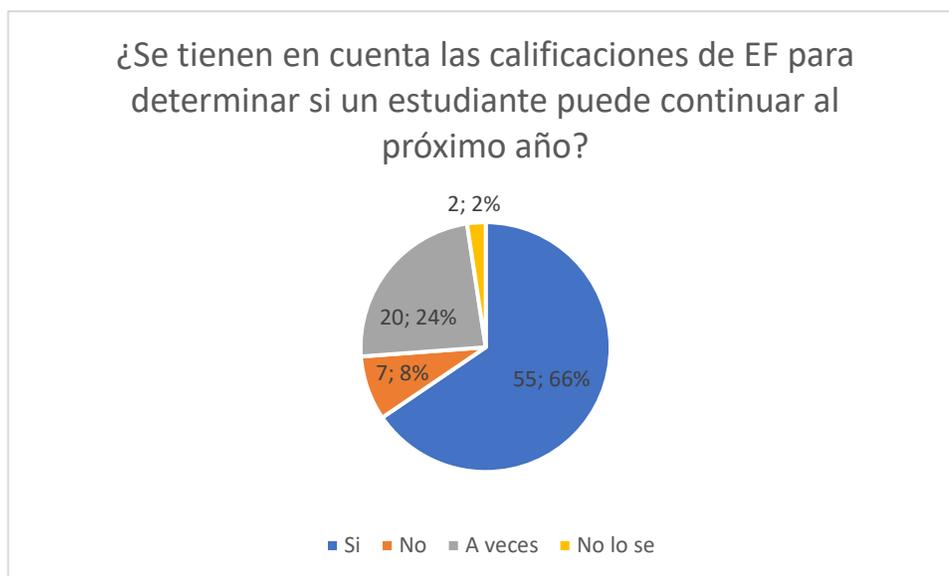


Ilustración 8. Promoción y evaluación



1.18. 4.6. Planificación

Desde la planificación de la educación física cuando se les pregunta a los maestros que si el proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en los lineamientos curriculares el 100% dice que sí. Cuando se les

pregunta que si el programa la educación física se diseña teniendo en cuenta estándares, logros y competencias el 96,6% dice que sí. Cuando se les pregunta que si la programación de educación física se encuentra articulada al PEI el 100% de los maestros dice que sí. Y cuando se les pregunta que si el proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en hallazgos científicos el 62,1% dice que si (Tabla 11).

Tabla 11. Planificación

	Si	No
¿El proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en los lineamientos curriculares?	100,0	0,0
¿El programa la educación física se diseña teniendo en cuenta estándares, logros y competencias?	96,6	2,3
¿La programación de educación física se encuentra articulada al PEI?	100,0	0,0
¿El proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en hallazgos científicos?	62,1	37,9

1.19. 4.7 Relación entre los estilos de enseñanza utilizados con mayor frecuencia y las orientaciones de valor del educador físico

Esta indagación se realizó mediante la contrastación de medias de los puntajes las dimensiones de las orientaciones de valor entre los profesores que reportaron una alta y una baja utilización de dichos estilos de enseñanza. Los resultados indican (Tabla 12) que los profesores quienes reportaron una alta utilización del estilo de enseñanza práctico obtuvieron un mayor promedio en las dimensiones de dominio disciplinar y de autoactualización, comparados con aquellos profesores con una baja utilización de este estilo de enseñanza. Respecto al estilo de enseñanza recíproco, se encontró que los profesores con una alta

frecuencia de utilización de este estilo de enseñanza, reportaron un mayor promedio en el puntaje de las dimensiones de dominio disciplinar, de autoactualización y de integración ecológica. Finalmente, los profesores con una alta utilización del estilo de enseñanza descubrimiento divergente, comparados con aquellos quienes reportaron una baja utilización, obtuvieron mayores promedios en todos los dominios de las orientaciones de valor del educador físico, excepto por la dimensión de dominio disciplinar.

Tabla 12 *Diferencias de medias de dimensiones de las orientaciones de valor del educador físico de acuerdo a la frecuencia de utilización de los tres estilos de enseñanza más utilizados.*

Dimensiones de las orientaciones de valor del educador físico	Estilo de enseñanza: Práctica Frecuencia de utilización		p-valor
	Alta (n=62)	Baja (n=25)	
Dominio disciplinar	34,5 (8,2)	30,1 (9,5)	0,033*
Proceso de aprendizaje	38 (8,3)	36 (7,6)	0,314
Autoactualización	37,7 (9)	33,4 (8,9)	0,048*
Integración ecológica	33,8 (8,2)	32,1 (7,4)	0,366
Responsabilidad social	40,1 (7,4)	39,5 (6,7)	0,736
	Estilo de enseñanza: Recíproco Frecuencia de utilización		
	Alta (n=57)	Baja (n=30)	
Dominio disciplinar	34,7 (8,6)	30,5 (8,5)	0,032*
Proceso de aprendizaje	38,6 (8,2)	35,3 (7,5)	0,071
Autoactualización	38,4 (9)	32,9 (8,5)	0,008*
Integración ecológica	35 (7,4)	30,2 (8,1)	0,008*
Responsabilidad social	40,6 (7,7)	38,6 (5,9)	0,200
	Estilo de enseñanza: Descubrimiento divergente Frecuencia de utilización		
	Alta (n=61)	Baja (n=26)	
Dominio disciplinar	34,3 (9,1)	30,8 (7,6)	0,065
Proceso de aprendizaje	38,7 (8,2)	34,3 (7)	0,020*
Autoactualización	37,8 (9,6)	33,4 (7,4)	0,024*
Integración ecológica	34,6 (8)	30,5 (7,2)	0,027*
Responsabilidad social	41,1 (7,3)	37,3 (6,3)	0,023*

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue caracterizar las dinámicas en la enseñanza de la educación física en las instituciones educativas del municipio de Montería. Los resultados ilustran elementos característicos de la forma cómo se imparte la enseñanza de la educación física. Por ejemplo, en cuanto a la experiencia de vida en torno a la participación en actividades físicas y deportivas se encontró que los maestros realizan actividades deportivas con fines recreativos y por salud.

En cuanto a las orientaciones de valor se encontró que el promedio de los maestros encuestados posee un dominio disciplinar óptimo para desempeñar su labor, la gran mayoría de los maestros son conocedores de los procesos de enseñanza que se dan dentro de la escuela, la gran mayoría de los maestros buscan los medios para actualizarse en su quehacer docente, como también la gran mayoría de los maestros poseen una integración ecológica del ejercicio pedagógico en función de la institución y tienen una gran responsabilidad social desde su actuar como maestro. Ahora bien, desde el punto de vista de Ennis y Chen (1995) se observa que dentro del hallazgo que lo expresado por los autores, se ve reflejado en dentro de los actores educativos objeto del estudio dado que se encontró una relación en los cambios entorno y la visión de mundo de los maestros, en relación a la enseñanza de la educación física a partir de la realidad de su contexto, esto, sin duda alguna, es significativo dado que a partir de este estudio se puede hacer un análisis significativo sobre las formas de enseñanza de la educación física y también tener un referente en relación.

En lo que corresponde a la discusión de la investigación se centró en los cambios existentes en relación a la visión de mundo que tienen cada uno de los

maestros dependiendo el contexto en el que se encuentren, dado que a partir de estos le dan el valor y el significado a los procesos formativos que se deben priorizar en la enseñanza de la educación física.

En relación a las necesidades de formación los maestros encuestados muestran una necesidad de formarse desde el aspecto curricular, metodológico, pedagógico, didáctico, en la planificación y programación de la educación física y en las nuevas tendencias de la enseñanza de la educación física. A partir de este hallazgo, se puede llegar a muchas conclusiones, en primera medida, se puede decir que, si existe un amplio interés por parte de los maestros en realizar sus procesos de formación, esto quiere decir que cada uno de los aprendizajes adquiridos van a ser expresados en los procesos de mejora continua en la enseñanza de la educación física en los contextos educativos de la ciudad de Montería. Desde el punto de vista de Desrosiers y Genet-Volet (1997) se puede ver como cobra importancia la experiencia de los maestros dentro de los procesos de mejora continua, es decir, que entre mayor experiencia desde el quehacer cotidiano y desde lo académico que tengan los maestros mejor van a ser los procesos de enseñanza de la educación física.

Al mirar las características del programa de educación física se encontró con que la gran mayoría de los maestros cuenta con un programa específico de educación física. Desde la enseñanza de la educación física se halló que los maestros tienden a desarrollar en sus clases actividades como deportes en equipo, juegos motores, habilidades básicas motrices, actividades de pista y campo, actividades de condición física, bailes modernos y otros ritmos, deportes individuales, juegos cooperativos, entre otros.

Ahora bien, sin duda alguna uno de los elementos que juega un papel preponderante dentro de la enseñanza de la educación física sin importar el contexto en el que se imparte, son los escenarios deportivos, dado que, por medio de estos, se expresan las ideas que tiene el maestro para que los estudiantes puedan adquirir las competencias básicas de la asignatura, así como las habilidades motoras necesarias para su vida (Alvarado & García, 1999). En lo que corresponde a la investigación se logró detectar que los escenarios deportivos de los entes educativos de la ciudad de Montería, la gran mayoría de los maestros cuenta con canchas, salones multideportivos y campo abierto o patio. Pocos cuentan con gimnasios y piscinas. En los recursos didácticas se encontró con que gran porcentaje de los maestros cuenta con bastones, balones, cuerdas, conos, colchonetas, aros y material alternativo. (Borghouts & Haerens, 2016).

Desde la eficacia para la enseñanza de la educación física se encontró con que los maestros ven la eficacia de manera equilibrada en el conocimiento del contenido de la educación física, en la aplicación del conocimiento científico, en el ajuste de acuerdo a las diferencias en el nivel de habilidades, en la manera de enseñar a los estudiantes con necesidades especiales, a la enseñanza misma, al uso de la evaluación y al uso de la tecnología. (Díaz & Bustamante, 2020). Desde el punto de vista de estos autores se hace necesario que exista dentro de la escuela una buena planificación en la parte educativa para la enseñanza, esto con el fin de que se pueda llegar a apuntar a las necesidades propias que tiene el contexto educativo, así como las necesidades que tienen los estudiantes a la hora de acceder a los conocimientos para ponerlos en práctica en su cotidianidad.

En la evaluación se encontró desde su propósito que para los maestros debe existir un documento que oriente las prácticas de evaluación dentro de las instituciones educativas, que indique los resultados de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes desde el área de educación física y que describa cómo se deben utilizar los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. Desde los objetivos de la evaluación se encontró con que la mayoría de los maestros están de acuerdo que se deben definir los criterios de evaluación de manera general, con la unificación de criterios de evaluación por institución educativa y con la existencia de un documento que describa como se determina la evaluación (Borghouts & Haerens, 2016). Por ello, se debe tener claridad sobre la importancia que tienen los procesos evaluativos dentro de la enseñanza de la educación física con el fin de que de esta manera se pueda llegar a cambiar la visión de mundo de los maestros hacia la enseñanza de esta.

Desde el diseño de la evaluación se encontró que los maestros en su gran mayoría están de acuerdo con realizar una evaluación para cada estudiante, que la calificación de un estudiante no depende del maestro que la haga y con que la evaluación se debe desarrollar de tal manera que se pueda captar las diferencias relevantes entre los estudiantes. Desde la comunicación asertiva se encontró que los maestros en su gran mayoría están de acuerdo con que se compartan los criterios de evaluación con los estudiantes, que los estudiantes puedan acceder a sus calificaciones y comentarios de clase y que el área de educación física posea un documento donde se describa que calificaciones se comunican, a qué personas y cuándo. Finalmente, desde la participación de los estudiantes se encontró que los maestros en su gran mayoría están de acuerdo con brindarle la oportunidad a los

estudiantes de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros y con que los estudiantes participen en la elaboración de los criterios de evaluación (Vargas, 2004).

Así mismo, los maestros indican en su gran mayoría estar de acuerdo con que se debe evaluar a los estudiantes para determinar su posición por avanzar para el próximo año, para ajustar los contenidos y el desarrollo de las clases y como apoyo al proceso de aprendizaje (Villalobos, 2003). A su vez, los maestro mostraron que el objetivo de la educación física debe ser proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades motoras, prepararlos con habilidades para participar en actividades físicas o deportes, permitir que los estudiantes interactúen entre ellos de manera adecuada y respetuosa, experimenten la diversión a través del movimiento corporal, alentar a los estudiantes a encontrar actividades físicas apropiadas para ellos y apoyar el autodesarrollo a través del movimiento corporal (Alvarado & García, 1999). Por todo esto, se puede decir que los maestros consideran que los objetivos del área son principalmente de una racionalidad técnica de la educación física, centrados en los deportes y la actividad física; pero a la hora de evaluar, evalúan otros asuntos diferentes como el esfuerzo, la participación, el comportamiento social lo cual se puede ser una contradicción dado que no estarían alineados a los propósitos educativos de la enseñanza de la educación física.

Por otro lado, los maestros indican en su gran mayoría que en las prácticas evaluativas en educación física se debe valorar el esfuerzo de los estudiantes, las tácticas de juego, la participación activa, el comportamiento social, las habilidades motoras y la aptitud. Desde los modos de evaluar los maestros indican que los más

comunes son la observación, la medición del resultado, la prueba escrita, el trabajo escrito, el cuaderno y las exposiciones o talleres.

Desde la planificación de la educación física se encontró que los maestros encuestados indican que la planificación curricular de la educación física se diseña con base a los lineamientos o estándares nacionales. Por tanto, aseguran que el programa de educación física, en su gran mayoría, cuenta con estándares, logros y competencias. De igual forma, que la planificación está relacionada directamente con el PEI de la institución donde labora y que, para no todos los maestros, el proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base a los hallazgos científicos (Alvarado & García, 1999).

Se hace importante reconocer la importancia que tienen los procesos de planificación dentro de la educación y en específico en la educación física, pero, a partir de los resultados obtenidos se puede denotar que existen muchas contradicciones entre lo que plantean los maestros en las respuestas del instrumento y la realidad de sus prácticas educativas, dado que a pesar de que éstos argumentan que se que siguen los lineamientos existentes para la enseñanza de la educación física pero a la hora de llevar todo esto a la realidad se puede denotar que existen muchas falencias sobre todo, en lo que tiene que ver con la zona rural, dado que muchas de estas escuelas no cuentan con la infraestructura necesaria para llevar a cabo las clases y que en muchos de estos entes educativos la clase de educación física se limita a la parte deportiva sin que sea está fundamentada desde la parte teórica, lo que refleja que no hubo una total sinceridad por parte de los maestros a la hora de dar respuesta a las preguntas realizadas.

La relación de los estilos de enseñanza más utilizados con las dimensiones de las orientaciones de valor ofrece resultados interesantes. Primero, dos de los estilos de enseñanza con mayor utilización, práctico y recíproco, se clasifican como estilos reproductivos, centrados en el profesor. Estos dos estilos de enseñanza se relacionaron con mayores promedios de las dimensiones de dominio disciplinar y autoactualización. Mientras que el tercero, descubrimiento divergente, se clasifica como productivo, centrado en el estudiante, se encontró asociado a cuatro de las cinco dimensiones de las orientaciones de valor. Esto indicaría que la aplicación del descubrimiento divergente se apoya en una visión más amplia y enriquecida de los propósitos de la educación física. Por ejemplo, la aplicación de los estilos de enseñanza práctico y recíproco se relacionó con dos dimensiones de orientaciones de valor, dominio disciplinar y autoactualización, estas dimensiones se dirigen a la enseñanza de conocimiento conceptuales, procedimentales y valorativos específicos de la educación física (Ennis y Chen, 1993). Mientras que la aplicación del estilo de enseñanza productivo, descubrimiento divergente, se relacionó con todas las dimensiones de valor, excepto el dominio disciplinar. Es decir, tal parece que la implementación del descubrimiento divergente requiere una visión más holística de la educación física, y permite la vinculación con aprendizajes en otras áreas de formación escolar, con el propósito de trascender a conocimientos interdisciplinarios.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.20. 5.1. Conclusiones

Luego de haber realizado el estudio, puesto en marcha con los docentes, se pudo identificar aspectos esenciales dentro de los procesos de enseñanza de la educación física logrando categorizar tanto las dinámicas educativas como los procesos de enseñanza que se dan en el área de educación física de las instituciones educativas de la ciudad de Montería.

En primer lugar, en cuanto al primer objetivo, enunciar las dinámicas educativas de la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería, se logró conocer que las dinámicas educativas de la enseñanza de la educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería se caracterizan por varios atributos: En lo que tiene que ver con los escenarios para la enseñanza de la educación física se concluye que la gran mayoría de los entes educativos cuenta con espacios más o menos acorde para la enseñanza aprendizaje de la educación física. Las experiencias de vida en torno a la participación en actividad física de la mayoría de los profesores de educación física se relacionan con deportes de competencia, actividad física orientada a la salud y acondicionamiento físico. Es decir, el acercamiento vivencial con el movimiento corporal de los profesores enmarca un trasfondo adecuado para la enseñanza. En cuanto a las orientaciones de valor del educador físico, se encontró similitudes en las dimensiones de las orientaciones de valor. Respecto a la enseñanza, se encontró que tres estilos de enseñanza tuvieron un reporte de

frecuencia de utilización superior al 65%: práctica, recíproco (reproductivos) y descubrimiento divergente (productivo). Los niveles de autoeficacia para la enseñanza de la educación física de los maestros fueron altos para los factores sobre aplicación de conocimiento científico en EF, ajuste de acuerdo a las diferencias en el nivel de habilidad, enseñanza, uso de evaluación y uso de tecnología. Pero se obtuvieron menores valores para los factores sobre conocimiento de contenido en EF y enseñar a estudiantes con necesidades especiales. La indagación de los aspectos relacionados con la evaluación muestra que la mayoría de los maestros indican que la evaluación tiene adecuada funcionalidad y claros propósitos y objetivos, es adecuadamente diseñada, se caracteriza por una comunicación efectiva y participativa de los estudiantes. Igualmente, el modo de evaluación con mayor frecuencia de uso es la observación y el criterio de evaluación más utilizado se enfoca en el nivel individual y el progreso del alumno. Gran parte de los maestros señalan que los objetivos de la educación física deben orientarse al desarrollo de habilidades motoras, sociales, conocimiento corporal, y el autodesarrollo. Una pequeña proporción apunta a que los objetivos deben orientarse al mejoramiento de la condición física y mantener a los estudiantes activos durante las jornadas escolares. Un gran porcentaje de la planeación en educación física se realiza fundamentalmente con el sustento de los lineamientos curriculares y los estándares, y se encuentra articulada al PEI. Sin embargo, un porcentaje menor se sustenta en hallazgos científicos.

Igualmente, se pudo establecer las carencias de enseñanza de los maestros de educación física de las instituciones educativas del municipio de Montería. De acuerdo a los resultados, los maestros demandan capacitación en los temas de

nuevas tendencias en educación física, elementos didácticos, metodológicos y estilos de enseñanza de la EF. Igualmente, los maestros manifiestan la necesidad de cualificación profesional posgradual, a nivel de maestría, en los campos de didáctica de la EF y actividad física y salud y entrenamiento deportivo.

Finalmente, de acuerdo al segundo objetivo, el análisis de la relación entre los estilos de enseñanza más utilizados con las orientaciones de valor del educador físico revela que los estilos de enseñanza reproductivos se relacionan con dos dimensiones de las orientaciones de valor, y están dirigidas a conocimientos delimitados a la EF. Igualmente, se encontró que los estilos de enseñanza productivos requieren que el maestro tenga una orientación de valor más amplia y fomentan la interdisciplinariedad al establecer vínculos con conocimientos de otras áreas. La relación de los estilos de enseñanza más utilizados con las dimensiones de las orientaciones de valor ofrece resultados interesantes. Primero, dos de los estilos de enseñanza con mayor utilización, práctico y recíproco, se clasifican como estilos reproductivos, centrados en el profesor. Estos dos estilos de enseñanza se relacionaron con mayores promedios de las dimensiones de dominio disciplinar y autoactualización. Mientras que el tercero, descubrimiento divergente, se clasifica como productivo, centrado en el estudiante, se encontró asociado a cuatro de las cinco dimensiones de las orientaciones de valor. Esto indicaría que la aplicación del descubrimiento divergente se apoya en una visión más amplia y enriquecida de los propósitos de la educación física.

1.21. 5.2. Recomendaciones

A los educadores físicos:

Los resultados del estudio permiten indicar la necesidad de fomentar una enseñanza reflexiva en el que hacer del educador físico. Es imperativo visionar las potencialidades de la EF, no solo como campo delimitado de conocimiento, sino también como componente del sistema escolar, y como tal, con vínculos potenciales con otras áreas fundamentales. Ello contribuiría a ampliar la aplicación de una diversidad de estilos de enseñanza tendientes a la formación contextualizada y compleja para provisionar de recursos, no solo corporales relacionados con el movimiento, sino también sociales y cognitivos que trasciendan los límites de la EF.

La enseñanza reflexiva también estimula repensar los procedimientos evaluativos. En este sentido, se debe tener presente que la evaluación es un proceso desafiante y ello puede ser invaluable para ayudar a los maestros a identificar las fortalezas, debilidades y autoevaluarse de cada estudiante y guiar el siguiente paso hacia su educación (George & González-Moreno, 2020).

Es importante reconocer el valor del conocimiento científico en la mejora de las prácticas profesionales. De allí lo imperativo de acercarse a la alfabetización científica con el propósito de integrar los hallazgos científicos a la toma de decisiones de planeación curricular.

A las instituciones formadoras de formadores:

Gran parte de los maestros manifiesta interés por realizar sus estudios en aspectos didácticos y pedagógicos con el fin de brindar estrategias a las necesidades del contexto. Por tanto, es una necesidad manifiesta que demanda el diseño de programas de formación posgradual con altos niveles de calidad. Con

ellos se impactaría la calidad de la enseñanza de la EF y como consecuencia, el nivel de educación física que reciben los escolares.

Ahora bien, la indagación de diferentes niveles de eficacia para la enseñanza de la EF plantea la necesidad de incorporar componentes curriculares que aborden la temática de educación de estudiantes con necesidades especiales y se enfatice el conocimiento de contenido de la EF. Más aun, cuando en el país se vienen implementando políticas de educación inclusiva y en el contexto escolar de Montería, los estudiantes con necesidades especiales es una población creciente.

A los investigadores de estudios futuros:

El presente estudio despliega una serie de temas que pueden ser estudiados de manera particular y profunda. Por ejemplo, aunque los estilos de enseñanza representan un componente esencial para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Fernández & Espada, 2021), aun se requiere más atención de la investigación, tanto de sus determinantes como de sus efectos. Similarmente, aunque la planeación curricular tiene soporte en los lineamientos curriculares, sería interesante indagar sobre el proceso de adaptación de dichos lineamientos al contexto escolar de Montería, así como de sus efectos en la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Altuve, & Rivas. (1998). *Metodología de la Investigación. Módulo Instruccional III.* . Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Alvarado, B., & García. (1999). *Planificación del Docente en el aula* . Bogotá: Magisterio.
- Ashworth, S., SueSee, B., & Edwards, K. (2007). *Descriptions of Landmark Teaching Styles: A Spectrum Inventory.* USA & Australia: The Spectrum Institute
- Betancur-Agudelo, J., López-Ávila, C., & Arcila-Rodríguez, W. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32.
- Borghouts, S., & Haerens. (2016). *Evaluación de la calidad y las prácticas en educación física secundaria en los Países Bajos.* Fontys, Theo: Escuela de Estudios del Deporte, Universidad de Ciencias Aplicadas.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física. *Revista educación física y deporte*, 23 (2), 41-60.
- Chan, H., & Tinning. (2011). Comprender el discurso pedagógico de evaluación en Educación Física. *Revista Asia-Pacífico de Salud, Deporte y Educación Física* , 1-14.

- Chatoupis, C. C. (2018). Physical education teachers' use of Mosston and Ashworth's teaching styles: A literature review. *Physical Educator*, 75(5), 880-900. doi: 10.18666/TPE-2018-V75-I5-8292
- Chaverra, B., Gaviria, D., & Gonzalez, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. *Conceptualización y aplicación. Retos*, 35, 250-254.
- Cothran, D., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193–201.
- Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A. (2000). Teachers value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A., & Lacon, S. A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190. <https://doi.org/10.1177/1356336x010072005>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.

- Desrosiers, & Genet-Volet. (1997). Prácticas de evaluación de los profesores a través de los instrumentos utilizados en las clases de educación física. *Revista de Enseñanza en Educación Física*, 211-228.
- Díaz, R., & Bustamante. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87-95.
- Ennis, & Chen. (1995). Orientaciones de valores de los docentes en entornos escolares urbanos y rurales. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 41-50.
- Ezequiel, & Plata, D. L. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos*.
- Fernández, M., & Espada, M. (2021). Knowledge, education and use of teaching styles in physical education. *International Journal of Instruction*, 14(1), 379-394. doi: 10.29333/iji.2021.14122a
- George, E., & González-Moreno, P. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 21(2), 1-19. doi: 10.29035/rcaf.21.2.3
- Godínez. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Obtenido de <http://manualmultimediatestis.com/sites/default/files/Paradigmas>

- Betancur-Agudelo, J., López-Ávila, C., & Arcila-Rodríguez, W. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32.
- Gutiérrez, F., Marín, J., & Ortiz, M. (2010). Experiencias significativas en la enseñanza de la Educación Física en colegios oficiales de Bogotá. *Hallazgos*, 7(14), 161-182.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Heszteráné Ekler, J., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 123-130.
- Hernández-Sampieri, & Torres. (2018). *Metodología de la investigación (Vol. 4)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299.
- Lee. (2015). *Valor del maestro de educación física en servicio Orientaciones de valor para los maestros de educación física antes del servicio a lo largo del semestre de enseñanza del estudiante*. Carolina del Sur: Universidad de Carolina del Sur.
- Lorenzo. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. 11-22.
- Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Vivar, Malaysia: Pearson.

- Martínez. (2006). Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos. *Educatio siglo XXI*, 211-215.
- Mateo, & Martínez. (2008). *Medición y evaluación educativa*. México: Editorial La Muralla.
- Monsalve, & García. (2015). *La educación física, como medio para fortalecer la psicomotricidad en los niños de 4 años del nivel jardín en el hogar el paraíso infantil del icbf, en la ciudad de ibagué*. Ibagué: Universidad del Tolima .
- Morales. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. . *Islas*, 125-136.
- Mosston, M. and Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. 5th edition. Benjamin Cummins, San Francisco.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008) *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. (United States).
- Peiteado. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de estilos de aprendizaje*, 14-28.
- Pupo. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. 5(10). *Revista de estilos de aprendizaje*, 23-45.
- Rodríguez, A., Pachón, J., Morales, L., Martín, J., & Chinchilla, V. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. Ministerio de Educación Nacional: [www. mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co).
- Romero, L. R., & Pérez. (2008). La educación física y organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas . *Publicaciones* , 163-182.

- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., & Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194. doi:10.1016/j.tate.2017.04.013
- Triviño, & Sanhueza. (2005). Paradigmas de investigación en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 17-24.
- Vargas. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Actualidades investigativas en educación.
- Villalobos. (2003). *Educación y estilos de enseñanza*. Publicaciones Cruz O., SA.
- Vizcaya, D. I. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 807-816.
- Yin, R. K. (2003a). *Case Study Research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario genérico sobre variables sociodemográficas

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO CULTURA FÍSICA

ENCUESTA A DOCENTES EDUCACION FÍSICA

Estimado docente:

1. Nombre: _____
2. Edad: ____
3. Sexo: Femenino ____ Masculino ____
4. Institución educativa donde labora: _____
5. Carácter de la institución: Publica ____ Privada ____
6. Municipio _____
7. Tipo de vinculación laboral: Propiedad ____ Contrato ____ Ley 715 ____ Provisionalidad ____
8. Nivel de formación: Licenciatura o profesional ____ Especialista ____ Maestría ____ Doctorado ____
9. Año de graduación: _____
10. Años de experiencia en la enseñanza de la EF:
Menos de 5 años ____
Entre 5 y 10 años ____
Entre 10 y 20 años ____
Más de 20 años ____

Anexo 2 Cuestionario genérico sobre experiencia de vida en torno a la participación en actividades físicas y deportivas

11. Tu experiencia de vida en torno a la participación en actividades físicas y deportivas ha estado principalmente ligada a:

Deportes de competencia o recreativos ____

Acondicionamiento físico en gimnasios o espacios libres ____

Actividad física orientada a la salud ____

Equitativa entre estas tres opciones ____

Anexo 3 Inventario de orientaciones de valor del educador físico

A continuación, encontrará grupos o conjuntos de afirmaciones que describen los propósitos o metas a perseguir en la clase de educación física. Debido a las limitaciones en el tiempo de clase, las instalaciones, el equipo y la programación, etc., a menudo tenemos que tomar decisiones difíciles sobre qué objetivos son los más importantes para los estudiantes en nuestras clases de educación física.

Cada grupo contiene 5 afirmaciones y cada una de ellas debe recibir una puntuación entre 1 y 5. Es decir, se deben distribuir los 5 valores entre las 5 afirmaciones. Dentro de cada grupo, no se debe asignar el mismo valor a 2 o más afirmaciones. Lea las afirmaciones en cada conjunto y clasifíquelas de 5 (más importante) a 1 (menos importante). Asegúrese que dentro de cada grupo no se repitan las puntuaciones entre las afirmaciones que lo componen.

Direcciones:

1. Lea atentamente todas las afirmaciones de cada grupo antes de responder.
2. Considere la importancia de cada afirmación para usted cuando planifique y enseñe a los estudiantes en sus clases de educación física.
3. Asigne su prioridad (5 a 1) clasificando cada afirmación.
4. Coloque un "5" junto a la declaración que sea **MÁS** importante en su planificación y enseñanza, un "4" junto a la declaración que es el segundo más importante y así sucesivamente hasta el número "1", que es la declaración de **MENOS** importancia cuando se compara a los demás.
5. POR FAVOR, ASIGNE UN VALOR UNICO A CADA DECLARACIÓN EN EL GRUPO, YA SEA UN NUMERO DE 5 A 1. El inventario no se puede calificar si un conjunto tiene dos 1 o tres 2, etc.

Asegúrese de usar un número diferente (1-5) para cada afirmación en el grupo

GRUPO I	Puntos
1. Enseño a los estudiantes a probar nuevas actividades para encontrar actividades que disfruten.	
2. Enseño a los estudiantes cómo dividir las tareas de movimiento, habilidad y condición física para enfatizar los componentes más críticos para el aprendizaje.	
3. Enseño a los estudiantes a trabajar juntos para resolver problemas de clase.	
4. Planeo para que los estudiantes practiquen habilidades, juegos o tareas motoras.	
5. Enseño a los estudiantes a responsabilizarse de sus propias acciones.	

GRUPO II	Puntos
6. Planeo para que las clases reflejen un énfasis en la interacción social, el éxito personal y el desempeño efectivo.	
7. Enseño a los estudiantes a seleccionar metas consistentes con sus habilidades únicas.	
8. Enseño a los estudiantes a aplicar habilidades en situaciones apropiadas de juego y ejercicio.	
9. Enseño a los alumnos a pensar detenidamente sobre las reglas para asegurarse de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de jugar.	
10. Enseño a los estudiantes juegos, deportes y actividades físicas para que puedan participar con otros.	

GRUPO III	Puntos
11. Exijo que los estudiantes dediquen tiempo de clase a practicar juegos, habilidades y actividades físicas enfatizadas en los objetivos diarios.	
12. Reto a los estudiantes a aprender cosas nuevas sobre ellos mismos.	

13. Enseño a los estudiantes los conceptos básicos necesarios para un desempeño efectivo en juegos, deportes o actividades físicas.	
14. Balanceo mi plan de estudios para que los estudiantes aprendan sobre sus propias capacidades y sobre las capacidades de los demás.	
15. Enseño a los estudiantes a desarrollar sus propias reglas que sean justas y seguras para todos.	

GRUPO IV	Puntos
16. Planeo para que los estudiantes se ejerciten a niveles de frecuencia, intensidad y duración óptimos para mejorar su condición física.	
17. Secuencio las tareas para que los estudiantes puedan entender cómo cada actividad física contribuye a su condición física o desempeño de habilidades.	
18. Aliento a los estudiantes a experimentar nuevas actividades que nunca antes han probado.	
19. Enseño a los estudiantes a crear un mejor ambiente de clase hablando sobre los problemas en lugar de luchar.	
20. Planeo clases para que los estudiantes puedan seleccionar entre diferentes actividades para encontrar aquellas que sean significativas para ellos.	

GRUPO V	Puntos
21. Enseño a los estudiantes a realizar correctamente las habilidades de ejercicio y los fundamentos del movimiento.	
22. Creo un ambiente de clase donde los estudiantes pueden sentirse seguros física y emocionalmente.	
23. Señalo a los estudiantes las formas en que una nueva habilidad es similar a una habilidad que ya han aprendido.	
24. Enseño a los estudiantes a probar tareas difíciles para comprender mejor sus propias habilidades.	
25. Guío a los estudiantes a asumir responsabilidad dentro de nuestra comunidad de clase.	

GRUPO VI	Puntos
26. Enseño a los estudiantes a usar las habilidades aprendidas en clase para ayudar a su equipo.	
27. Enseño a los estudiantes sobre los efectos positivos del ejercicio en sus cuerpos.	
28. Insto a los estudiantes a ser pacientes con otros que están aprendiendo nuevas habilidades o estrategias.	
29. Enseño a los estudiantes a usar muchas formas de retroalimentación para mejorar su movimiento, habilidad y rendimiento físico.	
30. Reconozco a los estudiantes que tratan de desempeñarse incluso cuando no tienen éxito.	

GRUPO VII	Puntos
31. Enseño habilidades a los estudiantes para que disfruten jugando deportes y juegos.	
32. Enseño a los estudiantes a trabajar positivamente con otros estudiantes de diferentes sexos, razas o habilidades.	
33. Enseño a los estudiantes a resolver problemas modificando movimientos y habilidades según las demandas de una situación dada.	
34. Enseño a los estudiantes a seleccionar la mejor opción o estrategia para equilibrar sus necesidades con las de su equipo.	
35. Incluyo actividades que representan intereses específicos y habilidades de los estudiantes en mis clases.	

GRUPO VIII	Puntos
-------------------	---------------

36. Enseño a los estudiantes a mirar hacia el futuro y aprender actividades para mejorar sus vidas después de que terminen la escuela.	
37. Planeo unidades para que los estudiantes agreguen nuevas habilidades de rendimiento y conocimiento a las que aprendieron en unidades anteriores.	
38. Enseño a los estudiantes a trabajar juntos para hacer de nuestra clase un mejor lugar para estar.	
39. Animo a los estudiantes a disfrutar de las habilidades de aprendizaje, juegos y actividades físicas.	
40. Animo a los estudiantes a ser lo mejor que puedan ser.	

GRUPO IX	Puntos
41. Enseño a los estudiantes a ser positivos y comprensivos al hablar con otros estudiantes.	
42. Enseño a los estudiantes que el aumento gradual de la dificultad de la tarea llevará a un mejor rendimiento.	
43. Enseño a los estudiantes la forma más efectiva de realizar movimientos y habilidades específicas.	
44. Enseño a los estudiantes a tomar decisiones sobre actividades que les gustaría aprender para el futuro.	
45. Enseño a los estudiantes a trabajar de forma independiente para completar las tareas de movimiento, habilidad y condición física.	

GRUPO X	Puntos
46. Enseño a los estudiantes a ser conscientes de las diferencias en la capacidad en nuestra clase y ayudar a otros que necesitan ayuda.	
47. Enseño a los estudiantes actividades desafiantes que pueden fomentar la participación de por vida.	
48. Enseño a los estudiantes a adquirir destreza y aptitud física.	
49. Aliento a los estudiantes a participar en una variedad de actividades para obtener una mejor comprensión de sí mismos.	
50. Enseño a los estudiantes los procesos asociados con el aprendizaje de nuevas habilidades.	

Anexo 5 Cuestionario genérico sobre características de la enseñanza de la educación física

12. ¿En qué niveles impartes Educación Física?:
Básica primaria _____ Básica secundaria _____ Media _____
13. ¿A cuántos cursos o salones enseña EF?: _____
14. ¿Cuántas clases de EF impartes por semana? _____
15. En promedio, ¿cuántos estudiantes tiene por salón?: _____
16. En total, ¿cuál es el número de estudiantes a quienes enseña?: _____
17. ¿Dentro de sus estudiantes, tienes estudiantes con necesidades especiales?: Si _____ No _____
18. ¿La institución educativa cuenta con un programa de educación física? Si _____ no _____
19. La intensidad horaria semanal de la educación física es:
Básica primaria: 1 hora _____ 2 horas _____ 3 horas _____
Básica secundaria: 1 hora _____ 2 horas _____ 3 horas _____
Media: 1 hora _____ 2 horas _____ 3 horas _____
20. ¿En qué jornada enseña EF?: Mañana _____ Tarde _____

Anexo 6 Cuestionario de actividades para enseñar educación física

21. Por favor, selecciona los medios para la enseñanza que utilizas en las clases de EF en diferentes niveles educativos:

Medios para la enseñanza	Básica primaria	Básica secundaria	Media
Deportes de equipo			
Juegos organizados			
Habilidades motrices básicas			
Actividades de pista y campo			
Ejercicios de condición física			
Bailes modernos u otros ritmos			
Bailes folclóricos			
Deportes individuales			
Juegos cooperativos			
Actividades de aventura			
Natación			
Actividades al aire libre			
Ejercicios de relajación			
Artes marciales			

Anexo 7 Inventario descriptivo de los estilos de enseñanza

A continuación, se presentan varios escenarios para las clases de EF. Por favor, lea los escenarios y responda las preguntas que siguen relacionadas a cada escenario.

Por favor responda lo más honestamente posible.

Marque con un círculo la frecuencia con que se presenta dicho escenario.

Tenga en cuenta que NO hay respuesta correcta o incorrecta; Esta herramienta registra tu creencia de lo que sucede en su clase.

TODOS los escenarios tienen igual valor.

Descriptor del escenario					
A	Los alumnos realizan la tarea, seleccionada por el profesor, siguiendo rigurosamente las indicaciones dadas por el profesor.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
B	El maestro selecciona las tareas de la materia, la cantidad y los límites de tiempo para que los estudiantes puedan practicar individualmente y en privado. El profesor circula entre todos los estudiantes y ofrece comentarios privados. Los estudiantes aprenden a establecer un ritmo para practicar tareas dentro de un marco de tiempo asignado.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
C	El profesor selecciona las tareas y presenta las expectativas para que los estudiantes trabajen en parejas. Un estudiante practica la tarea, mientras que el otro aplica un criterio preparado por el profesor para ofrecer una retroalimentación inmediata y una aclaración de desempeño al que lo realiza. Cuando las tareas finalizan, los estudiantes cambian de roles y continúan con la siguiente tarea. Esta experiencia ofrece práctica para dar y recibir retroalimentación inmediata sobre la tarea y la práctica para desarrollar habilidades sociales, de comparación, contraste y comunicación.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
D	El profesor selecciona las tareas y diseña una lista de verificación de desempeño para los estudiantes. Los estudiantes practican las tareas individualmente y verifican su propio desempeño usando la lista de verificación. El maestro se comunica en privado con los estudiantes para escuchar sus comentarios de autoevaluación y refuerza el uso de los criterios por parte del estudiante o redirige el enfoque del estudiante.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Descriptor del escenario					
E	El profesor selecciona y diseña cada tarea con diferentes niveles de dificultad. Los estudiantes seleccionan el nivel que es apropiado para su desempeño y pueden cambiar el nivel de elección en caso de que se tomen decisiones inapropiadas. Los estudiantes verifican su desempeño usando la lista de verificación de desempeño preparada por el profesor. El profesor circula para reconocer las elecciones que los estudiantes han hecho y para hacer preguntas para aclarar y afirmar la exactitud del proceso de evaluación de los estudiantes.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
F	El profesor le hace a un alumno una serie de preguntas específicas; cada pregunta tiene solo una respuesta correcta. Las preguntas se secuencian de una manera tan lógica que cada respuesta lleva al estudiante paso a paso para descubrir la idea, concepto o solución que se anticipa.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
G	El profesor diseña una situación o pregunta que tiene una respuesta correcta específica, una respuesta que los estudiantes aún no conocen. Los alumnos reciben tiempo individual y privado para utilizar sus propias habilidades de cuestionamiento, razonamiento y lógica para descubrir la respuesta.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
H	El profesor diseña una serie de problemas / situaciones o preguntas que buscan múltiples soluciones al mismo problema. La tarea es nueva para los estudiantes; por lo tanto, se invita a cada estudiante a descubrir nuevas posibilidades, ya que producen múltiples respuestas a los problemas específicos				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
I	El profesor designa un tema amplio. Dentro de ese tema, cada estudiante es responsable de producir un programa de aprendizaje individual que incluya establecer objetivos y el proceso para lograrlos. Los alumnos diseñan, implementan, refinan el programa y crean criterios de desempeño para sus programas de aprendizaje.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Descriptor del escenario					
J	El estudiante responde ante una solicitud del profesor para planificar su propia experiencia de aprendizaje. En esta experiencia, el estudiante toma todas las decisiones: selecciona el objetivo del tema, diseña, ejecuta y evalúa la experiencia de aprendizaje. El profesor participa cuando y como el alumno lo solicite. El maestro reconoce la implementación exitosa de los planes por parte del estudiante e inicia preguntas cuando surgen discrepancias entre la intención y las acciones del estudiante. No es tarea del profesor evaluar, sino actuar como una fuente de referencia cuando se le pregunta o consulta.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Descriptor del escenario					
K	El estudiante asume el rol de alumno y maestro, estableciendo todos los objetivos de aprendizaje. El alumno toma decisiones sobre la intención del tema, el diseño, la ejecución y la evaluación de las experiencias de aprendizaje. La retroalimentación de otros ocurre solo si el alumno la busca.				
Con que frecuencia, este escenario describe la forma como imparte las clases de EF en el transcurso del año?	Nunca	Mínimamente	La mitad de las veces	A menudo	La mayoría del tiempo
	1	2	3	4	5

Anexo 8 Cuestionario de evaluación en educación física

En las siguientes preguntas se indaga sobre aspectos relacionados con la evaluación implementada en las clases de EF. Por favor, asigna un valor a cada ítem indicado

Aspectos de calidad para la evaluación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Propósito claro:					
Hay un documento disponible en mi escuela que describe cómo las prácticas de evaluación de PE están alineadas con sus resultados de aprendizaje.	1	2	3	4	5
Hay un documento disponible en mi escuela que identifica cuáles son los resultados de aprendizaje para la EP y cómo se evalúan.	1	2	3	4	5
Hay un documento disponible en mi escuela en el que se describe cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Objetivos claros:					
Los criterios para cada evaluación se describen y se definen completamente en un documento escolar.	1	2	3	4	5
Todos los maestros de educación física en mi escuela utilizan criterios idénticos para la evaluación.	1	2	3	4	5
Hay un documento disponible en mi escuela en el que se describe cómo se determina la evaluación (calificación o retroalimentación) de un estudiante para un período de tiempo determinado.	1	2	3	4	5
Diseño adecuado:					
Logro llevar a cabo todas las instancias planificadas de evaluación para cada estudiante.	1	2	3	4	5
El grado que un estudiante recibe no depende de qué maestro está haciendo la evaluación.	1	2	3	4	5
Las evaluaciones se desarrollan de manera que se capturan las diferencias relevantes entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
Comunicación efectiva:					
Los criterios de evaluación se comparten con mis alumnos antes de la evaluación.	1	2	3	4	5
Mis alumnos pueden acceder o averiguar todas sus calificaciones / comentarios recibidos por sí mismos.	1	2	3	4	5
El departamento de educación física tiene un documento que indica qué calificaciones / comentarios se comunican cuándo y a quién (estudiantes, padres, escuela).	1	2	3	4	5
Participación de los estudiantes:					

A mis estudiantes se les brinda la oportunidad de autoevaluarse y / o evaluar a los compañeros en educación física.	1	2	3	4	5
Mis alumnos reciben calificaciones intermedias / comentarios cuando trabajan para una evaluación final.	1	2	3	4	5
Mis alumnos participan en el desarrollo de los criterios por los cuales son evaluados.	1	2	3	4	5

Función de la evaluación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Evalúo a los estudiantes en educación física para determinar su disposición a avanzar al próximo año	1	2	3	4	5
Evalúo a los estudiantes en educación física para ajustar los contenidos y el desarrollo de mis clases.	1	2	3	4	5
Evalúo a los estudiantes como un medio para justificar la educación física tema dentro de mi colegio.	1	2	3	4	5
Evalúo a los estudiantes en educación física como un medio para apoyar su proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5

Creo que un objetivo importante de mis clases de educación física es ...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades motoras / técnicas	1	2	3	4	5
Preparar a los estudiantes con habilidades para participar en actividades físicas en una variedad de roles	1	2	3	4	5
Permitir que los estudiantes interactúen de manera adecuada y respetuosa con otros en actividad física	1	2	3	4	5
Preparar a los estudiantes con conocimiento y comprensión con respecto a la actividad física.	1	2	3	4	5
Permita que los estudiantes experimenten la diversión a través de la actividad física	1	2	3	4	5
Aumentar los niveles de condición física de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Alentar a los estudiantes a encontrar actividades físicas apropiadas para ellos	1	2	3	4	5
Mantener a los estudiantes físicamente activos durante las horas escolares	1	2	3	4	5
Apoyar el autodesarrollo a través de la actividad física y el deporte.	1	2	3	4	5

Prácticas de evaluación		
Factores que son juzgados en la evaluación de la Educación Física (se permiten múltiples respuestas).	Si	No
Esfuerzo		

Tácticas de juego		
Participación activa		
Comportamiento social		
Habilidades motoras / técnicas		
Aptitud		
Habilidades de apoyo		
Asistencia de seguridad		
Asistencia		
Vestimenta adecuada		
Conocimiento y reflexión		
Otro		

Modos de evaluación	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Muy a menudo
Observación (en el gimnasio, en el campo, etc.)	1	2	3	4	5
Medición del resultado (tiempo, altura, número de aciertos, etc.)	1	2	3	4	5
Prueba escrita (por ejemplo, examen de preguntas abiertas o cerradas)	1	2	3	4	5
Trabajo escrito (por ejemplo, reflexión, ensayo)	1	2	3	4	5
Cuaderno de ejercicios con tareas completadas por el alumno.	1	2	3	4	5
Otro	1	2	3	4	5
Uso de criterios					
Clasificación sin criterios de evaluación predeterminados	1	2	3	4	5
Calificación basada en criterios de evaluación predeterminados idénticos para todos los estudiantes	1	2	3	4	5
Calificación teniendo en cuenta el nivel individual y el progreso del alumno.	1	2	3	4	5
Otro	1	2	3	4	5

Prácticas de evaluación; Misceláneos (porcentajes).

¿Es la evaluación un tema regular en las reuniones del departamento de educación física?

- Si
- No
- No lo se

¿Cómo se comunica el grado de educación física en el informe escolar? (múltiples respuestas permitidas)

- Numérico
- Aprobado-reprobado
- Evaluación Escrita
- Otro

¿Se tienen en cuenta las calificaciones de PE para determinar si un estudiante puede entrar el próximo año?

- Si
- No
- A veces
- No lo se

Anexo 9 Cuestionario genérico sobre planeación curricular en EF

51. La institución educativa cuenta con:

- a. Canchas deportivas
- b. Salón multipropósito
- c. Campo abierto o patio
- d. Gimnasio
- e. Equipos suficientes
- f. Material alternativo

52. El proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en los lineamientos curriculares. si ___ no ____

53. El programa la educación física se diseña teniendo en cuenta estándares, logros y competencias. si ___ no ___

54. ¿La programación de educación física se encuentra articulada al PEI? si ___ no ____

55. ¿El proceso de planificación curricular en educación física se diseña con base en hallazgos científicos? si ___ no ____

Anexo 10 Cuestionario genérico sobre necesidades de formación y cualificación

56. Considera que es necesaria la capacitación en los siguientes aspectos:

Curricular __

Metodológico ____

Pedagógico _____

Didáctico ____

Planificación y programación de la EF

Nuevas tendencias en EF _____

Estilos de enseñanza ____

