

revista de EDUCACIÓN

Nº 344 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2007

Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid

Roberto Velázquez Buendía
Juan Luis Hernández Álvarez
Ignacio Garoz Puerta
Clara López Crespo
M^a Ángeles López Rodríguez
Antonio Maldonado Rico
M^a Eugenia Martínez Gorroño
Ariel Villagra Astudillo
Javier Castejón Oliva



Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid*

Roberto Velázquez Buendía, Juan Luis Hernández Álvarez,
Ignacio Garoz Puerta, Clara López Crespo,
M^a Ángeles López Rodríguez, Antonio Maldonado Rico,
M^a Eugenia Martínez Gorroño, Ariel Villagra Astudillo

Universidad Autónoma de Madrid
roberto.velazquez@uam.es

Javier Castejón Oliva
Universidad Complutense

Resumen

La investigación que se presenta ha tenido como objeto el análisis de determinados aspectos del discurso docente que tiene lugar durante el proceso de enseñanza deportiva. Los datos se han obtenido de 19 grabaciones audiovisuales de clases de enseñanza deportiva.

Para el estudio del discurso docente se ha tomado como unidad de análisis las tareas de enseñanza que tienen lugar durante el desarrollo de la clase (distinguiendo entre presentación, conducción y evaluación de las tareas), mientras que los estudios tradicionales se han basado en la unidad de tiempo (frecuencia de intervenciones por unidad de tiempo). Otro aspecto novedoso de la investigación radica en que se examina la información que ofrece el docente al inicio y al final de cada clase, aspecto generalmente ignorado en este tipo de estudios.

Básicamente, la investigación hace ver la necesidad de mejorar determinados aspectos de la comunicación y práctica docente, tanto en el marco general de la clase como en el más concreto de las tareas de enseñanza deportiva. Son especialmente preocupantes las deficiencias encontradas en cuestiones clave para la calidad de la enseñanza, como, por ejemplo, las que

^o Agradecimientos: Queremos agradecer sinceramente la colaboración prestada por los centros y por los profesores y profesoras que han formado parte de esta investigación, y que, ciertamente, la han hecho posible

tienen que ver con la atención y tratamiento de la diversidad de competencia motriz existente entre el alumnado y con la evaluación de las tareas realizadas.

Asimismo, las conclusiones del estudio ponen de manifiesto la necesidad de prestar, en la formación del profesorado, mayor atención al desarrollo de las competencias docentes para la comunicación, aspecto clave para el logro de una enseñanza de mayor calidad.

Palabras clave: Educación Física, discurso docente, enseñanza deportiva, análisis de tareas de enseñanza.

Abstract: *Teaching Quality and Teacher's Speech in Physical Education and Sport in the Community of Madrid*

This piece of research examines certain aspects of the teacher's speech through the process of sport teaching. The data have been collected from nineteen video recordings produced during sport classes. In order to analyse the teaching speech, the unit of study has been the teaching tasks that take place during the teaching session (divided into introduction, conduction and task assessment), whereas traditionally this kind of research adopts the time unit as its base of study (frequency of interventions by time unit). Another innovative element is that the information given by the teacher at the start and at the end of every lesson is also examined, a step that is usually obviated in research studies of this nature. This study shows mainly the need to improve certain aspects of the teaching practice and communication, in the general framework of the class and specifically in the sport teaching tasks. The shortcomings found in key aspects for good teaching practice are especially alarming, as it is the case with those related to the care and treatment of the wide variety of motor skills existing among students and the assessment of the completed learning tasks. Similarly, the conclusions of the study highlight the need to pay more attention to the development of communication skills in teacher training courses, a key feature towards the improvement of the teaching quality.

Key Words: Physical Education, teacher's speech, sport teaching, teaching task analysis.

Introducción: finalidad y antecedentes de la investigación

Entre otras finalidades, los estudios sobre la enseñanza responden a la necesidad de obtener una comprensión más clara y precisa de los procesos didácticos que propicie una práctica docente de mayor calidad y una mejor preparación del profesorado. A tal propósito trata de responder la investigación cuyos resultados aquí se presentan, la cual ha tenido por objeto el estudio sistemático de las características que

presentan los procesos de comunicación docente-discente en situaciones reales de enseñanza deportiva.

Con respecto a los antecedentes de la investigación, cabe comenzar señalando que la búsqueda de una mayor calidad en la enseñanza ha motivado numerosos estudios sobre los llamados *estilos de enseñanza* (Bennett, 1979; Montero Mesa, 1990; Carreiro da Costa et al., 1996; Pieron, 1988, 1999). De manera paralela a esta línea de investigación, otros autores han insistido en la necesidad de reorientar el objeto de estudio hacia las tareas de aprendizaje que los docentes plantean a sus alumnos y alumnas (Montero Mesa, 1990, p. 287). En efecto, convertidas en objeto de estudio, las tareas han sido analizadas considerando diversas dimensiones y aspectos, frecuentemente con el propósito de establecer criterios de diferenciación entre profesores más y menos eficaces (Allison, 1990).

Si se analizan las diferentes investigaciones realizadas y reagrupadas en el metaestudio llevado a cabo por Rosenshine y Stevens (1990), y más recientemente ratificado por estudios parciales como los realizados por Behts (1997) y por Chan y Cone (2003), se puede observar que, de los nueve rasgos característicos que se repiten de forma sistemática entre los «buenos profesores», cinco de ellos hacen referencia directa a la capacidad del docente para comunicar y explicar al alumnado los aspectos clave de la tarea de enseñanza propuesta y conducirla de forma adecuada durante su realización.

A este respecto, los estudios tradicionales sobre la comunicación docente-discente han tenido por objeto la determinación del tiempo que dedican los docentes a la comunicación sobre la tarea, ya sea como información inicial o como información tras la acción del alumno (Barnford y Marteniuk, 1988; Buekers, Magill y Snevers, 1994). Sin embargo, un buen número de los instrumentos diseñados al respecto se han centrado en el análisis del *feedback* (Pieron, 1999, p. 80) y casi nunca en el análisis de las características de la información que utiliza el docente para la presentación de las tareas de enseñanza (Behts, 1997). Más recientemente, la presentación de la tarea ha sido objeto de estudio en trabajos como los de Chan y Cone (2003); en este caso relacionados con la danza.

Las investigaciones realizadas por Florence (1985; 1991) guardan también relación con nuestro objeto de estudio. Dicho autor, al referirse a los profesores noveles y a la dirección de las tareas de enseñanza, alude a las diferentes fases por las que evoluciona la tarea: descripción de la tarea, tiempo de realización, paso a la siguiente tarea. En este proceso, Florence (1991, p. 65) indica que durante el tiempo de realización, «en el mejor de los casos» el profesor novel corrige algunas faltas y recuerda puntos importantes, aprovechando muy poco los «modos de intervención por connotación afectiva» (1991, p. 66). Asimismo, Florence (1991, pp. 65 y 67) expone tanto los errores más frecuentes que comete el profesorado novel: exceso de información, poca precisión en

la determinación del objetivo de la tarea, errores terminológicos, etc., como sus consecuencias: escasez de conocimiento de los resultados, información poco motivadora y tardía, más descripción de los errores cometidos que explicación de su causa, etcétera.

Por otra parte, en cuanto a los planteamientos metodológicos de las investigaciones a las que hemos aludido, Biddle (1989, p. 99) ha llamado la atención sobre la necesidad de utilizar lo que denomina *la observación estructurada de los procesos del aula*, señalando, al mismo tiempo, las desventajas de los procedimientos indirectos de obtención de información utilizados tradicionalmente, normalmente entrevistas y cuestionarios. Tal necesidad ha presupuesto la búsqueda de instrumentos que permitan recoger y analizar la información relevante obtenida en el aula mediante procesos de observación sistematizada y estructurada.

Como instrumento pionero creado para la obtención de información en contextos de enseñanza es preciso referirse al creado por Flanders en 1977 (*Flanders' Interaction Analysis System* [FIAS]), a cuyas limitaciones generales (Biddle, 1989, p. 100) hay que añadir la de su escasa adecuación a procesos de enseñanza que, como el de la EF, se producen en un contexto diferente al del aula tradicional. Con el propósito de cubrir tal laguna, surge el propuesto por Cheffers (1983), denominado *Cheffers' Adaptation of the 'Flanders' Interaction Analysis System* (CAFIAS), que añade categorías específicas destinadas a registrar situaciones de comunicación no verbal, propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en EF, pero adolece de una gran complejidad en su aplicación. Inspirados en el FIAS o en el CAFIAS se han diseñado otros instrumentos como el ITBAS (*Individualized Teacher Behavior Analysis System*; Lewis, 1983), el DAC (*Dyadic Adaptation of de 'Cheffers' Adaptation of the 'Flanders' Interaction Analysis System*, de Martinek y Mancini, 1983) o el *Self-Assessment Feedback Instrument* (SAFI) diseñado por Mancini y Wuest (1989).

En definitiva, las investigaciones que han utilizado dichos instrumentos han servido para llamar la atención sobre la importancia de estos análisis para la calidad de enseñanza, y han contribuido a elaborar un cuerpo de conocimientos y de instrumentos para el estudio de la interacción docente. Sin embargo, tales investigaciones presentan notables limitaciones e insuficiencias en lo que se refiere a la determinación de las características del proceso de comunicación. Por este motivo, nuestro trabajo adopta un modelo que no sólo concede prioridad al análisis de la frecuencia de las intervenciones docentes (como ha sido tradicional), sino que además centra su atención en el estudio de las características de contenido que presenta la información suministrada por el docente y en la presencia o ausencia de aquellas categorías de información que son clave para una enseñanza de calidad. Con ese objeto, como

novedad de la investigación, se toma como principal unidad de análisis la tarea de enseñanza –verdadero nexo del pensamiento y acción docentes– en sus fases de presentación, conducción y evaluación, en lugar de un determinado período de tiempo como venía siendo habitual en los trabajos de los autores ya reseñados.

Para finalizar, cabe señalar que la idea de *calidad de enseñanza* a la que aquí aludimos se sustenta –obviando otros aspectos que tienen que ver con una enseñanza de calidad (instalaciones, horarios, formación docente...)- sobre una intervención docente que trata de plantear el correspondiente aprendizaje disciplinar de manera que fomente la autonomía, el sentido crítico y participativo, la claridad intelectual, el bienestar personal, la responsabilidad, y el gusto por el saber y por el saber hacer, promoviendo, por tanto, la adquisición y el desarrollo de aquellos conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y capacidades que hacen posible a su vez el desarrollo personal y social del alumnado, de manera coherente con los requerimientos y necesidades de las sociedades democráticas. Desde este punto de vista, difícilmente podría hablarse de calidad de enseñanza en la EF con respecto a un proceso didáctico que, por poner algunos ejemplos, no promueve el conocimiento sobre las acciones, no favorece que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje y tome decisiones al respecto, no incide de manera intencional y específica en el desarrollo moral, y no considera la diversidad de capacidades motrices existente en el grupo de clase. Por el contrario, la información que proporcione el docente debe integrar aquellas categorías que se encuentran presentes en los discursos de los «buenos profesores» y que contribuyen a crear las condiciones más favorables para que se produzcan los aprendizajes curriculares en el marco del concepto de «educación deportiva» que, en otras ocasiones, hemos desarrollado con amplitud (Velázquez Buendía, 2002, p. 8 y ss.; 2004, p. 185 y ss.).

Objetivos de la investigación

A partir del objeto general de la investigación expuesto en el apartado anterior, y de acuerdo con lo allí señalado, se estableció la consecución, mediante la observación sistematizada de procesos reales de enseñanza deportiva, de los siguientes objetivos:

- Determinar las características de la información que ofrece el docente en el momento inicial y final de las sesiones de enseñanza, con el objeto de contextualizar las tareas que se van a realizar.

- Determinar las características de la información que facilita el docente sobre las tareas que propone -antes, durante y después de su realización- a lo largo del desarrollo de la clase.

Aspectos metodológicos de la investigación

La observación estructurada

Para llevar a cabo la observación y el análisis de la práctica docente, se dispuso la utilización de cámaras de vídeo y de micrófonos inalámbricos asignados a los docentes, y se procedió a obtener las grabaciones audiovisuales de 19 sesiones de enseñanza de diferentes modalidades deportivas (2 de bádminton, 4 de baloncesto, 4 de balonmano, 1 de *unihoc*, 1 de fútbol y 7 de voleibol). Dichas sesiones se impartieron en 14 centros públicos (3 colegios y 11 institutos) y 5 centros privados-concertados ubicados en la Comunidad de Madrid (7 en la capital y los 12 restantes fuera de ella) a cargo de 19 docentes (13 profesores y 6 profesoras), de los cuales 7 imparten clase en Educación Primaria y 12 en Educación Secundaria.

Los centros fueron seleccionados de forma aleatoria. En los centros con más de un docente, se seleccionó a quien cumpliera criterios que permitieran estratificar la muestra en función de las variables principales *etapa educativa* (Primaria y Secundaria) y *años de experiencia docente*, considerando las categorías de *profesor novel* (tres años o menos de experiencia) y de *profesor con experiencia* (cinco o más años de experiencia).

Cada miembro del equipo investigador dispuso de las copias (en disco compacto) correspondientes a las sesiones de clase que debía analizar individual y colectivamente. Asimismo, se realizó la transcripción exacta del discurso docente de cada sesión, y se entregaron copias de las transcripciones a los miembros del equipo investigador.

De manera paralela, utilizando experimentalmente grabaciones-piloto de clases de enseñanza deportiva, y tomando en consideración algún trabajo anterior (Hernández Álvarez, 2002), el equipo investigador procedió a determinar las categorías para el análisis del discurso docente y a unificar los criterios para su aplicación. Finalmente las categorías establecidas fueron las siguientes:

- Propósito de la tarea	- Errores más frecuentes	- Adaptación de la tarea	- Explicación de errores
- Objetivo de la tarea	- Información errónea	- Variación de la tarea	- Indicación de errores
- Descripción de la tarea	- Medidas de seguridad	- Planteamiento de tarea alternativa	- Motivación-empuje
- Organización de la tarea	- Técnico-táctica	- Reiteración de algún aspecto de la tarea	- Motivación-reto
- Funcionalidad de la tarea	- Reglamentario	- Ofrecimiento de soluciones	- Motivación-alaba
- Demostración de la tarea	- Valoración de la tarea		- Censura
- Vinculación con otra tarea	- Pregunta sobre tarea		- Irrelevante

Asimismo, el equipo investigador elaboró un «instrumento para la transcripción y análisis del discurso docente». La utilización de dicho instrumento ha permitido en todos los casos:

- Transcribir literal e íntegramente el discurso docente de cada sesión, estructurado en función del momento de la clase (inicio, desarrollo y final) y de la fase de realización de las tareas (presentación, desarrollo y evaluación).
- Fragmentar el discurso docente en unidades de análisis, consignando en minutos y segundos la correspondiente secuencia temporal, y estableciendo en cada momento la situación en que se emite el discurso (todo el grupo de clase, grupos reducidos, o individual).
- Analizar el contenido de la información en función de las categorías establecidas previamente y asignar cada unidad de análisis a la categoría correspondiente.
- Expresar, en su caso, las observaciones que se ha considerado preciso hacer constar en cada unidad de análisis.

El tercer y último paso consistió en la elaboración del «instrumento de anotación de datos sobre el discurso docente». Este nuevo instrumento, que permitió tratar los datos obtenidos mediante el ya referido «instrumento para la transcripción y análisis del discurso docente», consta de cuatro tablas:

- La primera permite anotar cuestiones relativas al *inicio de la clase*, como por ejemplo, si se explican los propósitos de la clase, si se relaciona el contenido de la clase por realizar con clases anteriores, etcétera.
- La segunda y la tercera tabla posibilitan la recogida de información cuantitativa y porcentual sobre el *desarrollo de la clase*: la segunda sobre las cuestiones que tienen que ver con la *presentación y conducción de las tareas* (ver las categorías establecidas al respecto) y la tercera sobre aspectos de la *evaluación de las tareas* (si tal evaluación tiene lugar o no, qué tipo de información se ofrece...).

- La cuarta tabla permite recoger información sobre el *final de la clase*, concretamente, sobre cuestiones tales como si el docente, al término de la sesión, ayuda al alumnado a identificar los aprendizajes producidos, si señala los puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente clase, etcétera.

Finalmente, el equipo investigador estudió sistemáticamente las clases; primero de manera individual y luego colectiva, utilizando para ello las grabaciones y la transcripción literal de los discursos docentes. A los efectos de fiabilidad, la asignación de un determinado contenido del discurso docente a las categorías establecidas se realizó siempre que existiera una coincidencia de los investigadores en, al menos, un 75%.

Análisis de los resultados

Características del discurso docente

El inicio de la sesión de clase

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que una mayoría del profesorado (63,2%) realiza una presentación de la clase, aunque frecuentemente sea mínima. Este dato debe ser valorado positivamente, ya que, por lo que sabemos, es muy poco habitual que el desarrollo de las clases de las diferentes materias vaya precedido de una explicación relativa a cuestiones como el para qué o el por qué de las actividades que se van a realizar.

Entre las acciones más frecuentes se encuentran las de explicar sucintamente el propósito de la clase (66,7%), relacionar el contenido de la clase que se va a realizar con clases anteriores (44,4%) y describir el tipo de actividades que se van a realizar (22,2%); en bastantes menos casos la presentación de la sesión presupone tratar de averiguar si el alumnado ha comprendido las explicaciones que se le acaban de dar, o una exploración de los conocimientos previos. De nuevo, aunque los datos en conjunto deben ser valorados positivamente, se pone también de manifiesto la necesidad de que aspectos tales como, por ejemplo, el propósito de la clase o la relación que ésta tiene con las clases anteriores constituyan una información que el profesorado dé al alumnado en todos los casos por la relevancia que este tipo de información posee desde el punto de vista del significado de los aprendizajes, y por tanto, de la calidad de la enseñanza.

Por último, en lo referente a la *calidad formal del discurso*, cabe señalar que, salvando las excepciones, el discurso docente tiende a ser breve, a veces impreciso, no siempre bien estructurado, y, en ocasiones, alude a cuestiones irrelevantes. Aun cuando no parece que, en general, haya problemas de comprensión por parte del alumnado, sería conveniente un mayor esfuerzo docente en algunos casos para ofrecer un discurso más claro y preciso.

En resumen, la escasa frecuencia con que se dan determinadas acciones docentes al inicio de la clase –revisión de los aprendizajes de las sesiones anteriores, exposición de referencias relativas al momento de desarrollo de la unidad didáctica en el que se encuentran, comprobación de que los aprendizajes básicos (requisitos para las nuevas tareas) son asimilados, recordatorio de los objetivos fundamentales de la unidad y su relación con los objetivos de la sesión, presentación de un breve esquema de la sesión por realizar– da lugar a insuficiencias que impiden calificar el discurso docente como una comunicación didáctica de calidad, que además, en cuanto a la forma, debería contener aquellas cualidades mínimamente exigibles a toda comunicación: precisión, claridad, ordenación de las ideas fundamentales que se quieren transmitir y adecuación del lenguaje a las características del receptor. Es posible que esta situación se deba a que no se concede suficiente importancia didáctica a *la presentación de las sesiones de clase*, pero, en cualquier caso, lo cierto es que se desaprovecha una excelente oportunidad para transmitir al alumnado una información relevante que dé sentido y significado a las tareas de enseñanza que realizarán, y para obtener un importante conocimiento sobre la situación en que se encuentran esos mismos alumnos y alumnas con respecto a los aprendizajes que se pretende que adquieran.

El desarrollo de la sesión de clase

Antes de comentar los resultados referidos a las tres fases (presentación, conducción y evaluación de las tareas), globalmente hemos de señalar que se ha encontrado una gran diversidad de formas de plantear cada una de ellas, tanto en lo que se refiere al contenido del discurso docente, como a la situación en que tiene lugar (todo el grupo, grupos reducidos, individual). No se ha podido establecer ninguna relación entre estas diversas formas y las siguientes variables: experiencia docente, sexo, modalidad deportiva enseñada y etapa educativa.

El número de tareas por sesión también es muy variado, dándose un promedio de 6,7 tareas, con una considerable desviación de tal promedio ($N_{\max}=19$ tareas, $N_{\min}=3$ tareas). Tampoco se ha podido establecer ninguna relación entre el número de tareas por sesión y las variables anteriormente indicadas. Sin descartar definitivamente una posi-

ble influencia conjunta de tales variables, se ha de tener presente que es muy posible que existan otras variables no contempladas en esta investigación con una capacidad de influir decisiva en lo que se refiere a la determinación del número de tareas que hay que plantear en una sesión de enseñanza deportiva, como puede ser, por ejemplo, el modelo didáctico del docente.

La presentación de las tareas

La presentación de las tareas constituye la fase en que el docente explica a su alumnado las características básicas de la nueva tarea. Se trata, por tanto, de una fase fundamental para la calidad de la enseñanza, desde el punto de vista de factores tales como la adquisición de conocimiento sobre la funcionalidad de las tareas, la motivación del alumnado o el tratamiento de la diversidad.

El discurso docente que tiene lugar para la presentación de las tareas se dirige generalmente al grupo de clase (71,5%), existiendo un importante número de casos en que el discurso se dirige también a pequeños grupos (9,5%) o a alumnos y alumnas en particular (18,9%). Con respecto al contenido del discurso, ya se ha indicado que la información que se da en la presentación de las tareas de enseñanza deportiva llega a variar sustancialmente de un docente a otro. No obstante, en general, tal y como se aprecia en la Tabla I, puede decirse que la presentación de las tareas de aprendizaje tiene que ver, sobre todo, con los aspectos más formales de las mismas, como son la descripción de sus aspectos más característicos (22,5%) y la organización de su realización (24,4%); es decir, qué hay que hacer y cómo hay que organizar los grupos y el espacio para hacerlo.

TABLA I. Principales tipos de contenido del discurso docente durante la presentación de las tareas

Contenido de la información		Porcentaje de intervenciones docentes
Organización de la tarea		24,4%
Descripción de la tarea		22,5%
Censura		9,2%
Demostración de la tarea		6,2%
Objetivo de la tarea	(5,6%)	
Vinculación con otra tarea	(3,7%)	
Pregunta sobre tarea	(3,4%)	17,0%
Funcionalidad de la tarea	(2,7%)	
Errores más frecuentes	(1,1%)	
Adaptación de la tarea	(0,5%)	
Técnico-táctico	(7,2%)	10,6%
Reglamentario	(3,4%)	
Motivación-retor'		2,1%
Resto de categorías		8,0%

En consecuencia, puede decirse, también en términos generales, que durante la presentación de las tareas se presta poca atención a las cuestiones que tienen que ver con su significado y sentido, y con las dificultades generales o personales que su ejecución puede presentar. En efecto, no parecen recibir suficiente atención docente cuestiones tan importantes como, por ejemplo, la vinculación de la tarea con otras tareas, la explicación de su funcionalidad o la motivación del alumnado, de modo que el tratamiento de la diversidad de competencia motriz del alumnado no recibe casi ninguna atención (0,5%). Estos resultados son especialmente preocupantes al tratarse de cuestiones básicas desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza. Además, en el caso de la información sobre los objetivos de la tarea es posible comprobar que los resultados están en línea con el 5% que ofrecen los estudios señalados por Florence, Dawance y Renard (1991), por lo que no parece haberse producido un avance en los años transcurridos, a pesar de que las referencias a los objetivos constituyen uno de los elementos clave de la actuación de los considerados *buenos profesores* (Rosenshine y Stevens, 1990).

Los resultados obtenidos en esta fase invitan a hacer tres observaciones. Por un lado, que una enseñanza de calidad requiere un mayor esfuerzo docente para conseguir que el alumnado esté mejor informado del significado y propósito de la tarea que va a realizar. Por otro lado, que la poca atención prestada por parte del docente hacia la motivación del alumnado puede deberse al hecho de considerar innecesario dedicar sus esfuerzos a incrementar una predisposición hacia la clase que ya es alta (Hernández Álvarez et al., 2005). Y, por último, que no podrá hablarse de una enseñanza de calidad si el tratamiento de la diversidad de competencia motriz no se contempla, aunque sea mínimamente, desde la propia presentación y explicación de las tareas.

La conducción de las tareas

Por *conducción de la tarea* nos referimos al proceso didáctico que comienza una vez que el docente ha presentado una tarea y da paso a su realización, y que finaliza cuando tiene lugar la evaluación de la tarea realizada (o bien, si no tuviera lugar dicha evaluación, cuando comienza la presentación de una nueva tarea). Durante dicho proceso, el profesorado ha de regular las condiciones de realización de la tarea e ir resol-

⁽¹⁾ Durante la presentación de las tareas también hemos encontrado intervenciones docentes bajo la forma de «motivación-empuje» (2,2%). Dado que tal tipo de intervenciones docentes tienen su razón de ser en la fase de conducción de la tarea, y dado también que dichas intervenciones se han dirigido al alumnado que estaba demostrando cómo había que hacer la tarea, las hemos incluido en «resto de categorías».

viendo los problemas de aprendizaje –o de otro tipo– reajustando el proceso cuando sea necesario.

También en esta fase se ha encontrado gran diversidad de situaciones en lo que se refiere a los tipos de información que configuran el contenido del discurso docente; tampoco en este caso se han podido establecer relaciones entre dicho contenido y factores tales como la etapa educativa, la modalidad deportiva o el momento de desarrollo de la unidad didáctica.

Con respecto al número de interlocutores a los que los profesores y profesoras se dirigen durante la conducción de las tareas, la situación es diversa, si bien lo más frecuente son los casos en que se combinan las tres posibilidades (grupo de clase, pequeño grupo o individual). En general, puede decirse que la frecuencia media de intervenciones discursivas docentes que tienen un destinatario individual durante la conducción de las tareas (52,4%) es muy superior a la de las intervenciones dirigidas a pequeños grupos (22,8%) y a la de las que tienen como destinatario todo el grupo de clase (24,8%), existiendo, en los casos analizados, considerables desviaciones porcentuales por encima y por debajo de tales promedios. Si bien parece razonable que la interacción docente-alumnado adopte formas variadas a lo largo de la clase, en función de diversos factores, cabe pensar que un predominio generalizado de formas de interacción colectiva (profesor o profesora-grupo de clase) pueda repercutir negativamente en el apoyo a los problemas personales de aprendizaje.

Tampoco en este caso se ha encontrado relación entre una u otra forma determinada de dirigirse al alumnado durante la conducción de las tareas y factores tales como la etapa educativa, la modalidad deportiva o el momento de desarrollo de la unidad didáctica.

En relación con el contenido del discurso docente, en general, y sin que ello signifique ignorar las importantes desviaciones de los promedios que se han encontrado en cada categoría de análisis, podría decirse que el contenido-tipo del discurso docente durante la conducción de las tareas se desprende de los datos reflejados en la Tabla II.

TABLA II. Principales tipos de contenido del discurso docente durante la conducción de las tareas

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN		Porcentaje de intervenciones docentes
Organización de la tarea		21,5%
Reiteración de algún aspecto de la tarea		12,0%
Motivación-empuje		12,5%
Valoración de la tarea	(8,3%)	26,6%
Pregunta sobre tarea	(7,0%)	
Indicación de errores	(6,1%)	
Ofrecimiento de soluciones	(5,2%)	
Técnico-táctico		8,8%
Censura		5,2%
Resto de categorías		13,1%

Por tanto, con respecto al discurso docente que tiene lugar durante la conducción de las tareas, cabe decir que:

- Una de cada tres intervenciones docentes tiene por objeto incidir en los aspectos más formales de la tarea, bien en un sentido organizativo, o bien para insistir en alguna cuestión ya expuesta en la presentación de la tarea.
- Si al dato anterior le sumamos el porcentaje de intervenciones durante la realización de la tarea dirigidas a motivar al alumnado «empujándolo» mediante breves frases o palabras de ánimo (¡venga!, ¡vamos!...), obtendremos casi la mitad del total de las intervenciones; por tanto, puede decirse que una de cada dos intervenciones docentes realizadas para conducir las tareas de enseñanza deportiva tiene por objeto organizar su realización, insistir en algún aspecto de la misma o exhortar al alumnado para que la realice con mayor empeño.
- Sólo una de cada cuatro intervenciones docentes se centra en las necesidades de aprendizaje del alumnado durante la realización de la tarea, ya sea para indicar los errores, para ofrecer soluciones, para realizar preguntas o para emitir juicios de valor sobre la ejecución de la misma.
- Cuando la intervención docente está motivada por el error de un alumno o alumna, casi siempre dicha intervención se limita a la indicación del error, siendo muy pocas las veces en que tiene lugar una explicación sobre su origen o causa.
- Sorprendentemente, por tratarse de sesiones de enseñanza deportiva, son muy escasas las intervenciones docentes relacionadas con el aprendizaje de aspectos técnicos o tácticos de la modalidad deportiva que constituye el objeto de la enseñanza.
- Aunque por otro motivo, también sorprende en cierta medida el escaso porcentaje de intervenciones docentes dirigidas a censurar la conducta del alum-

nado; no obstante, la necesidad de una menor intervención de censura de comportamientos podría estar asociada a factores relacionados con una enseñanza de calidad, tal y como ha quedado reflejado en diferentes estudios y ha sido señalado por diversos autores (Placek, 1983; Fishburne & Boris, 1986).

- Al igual que sucede en la fase de presentación de las tareas, en ésta pueden considerarse prácticamente inexistentes las intervenciones docentes cuyo objeto es adaptar las tareas a la competencia motriz del alumnado (0,1%).

Si en el desarrollo de las tareas tenemos presente, por un lado, la importancia que tiene para la mejora del aprendizaje que el alumno o alumna conozca cómo está realizando las tareas propuestas, que sepa y comprenda cuál es la causa u origen de los errores que comete, y que disponga de alternativas facilitadas por el docente para ayudarle a reorientar la realización de las tareas si fuera necesario (bien a través de preguntas sobre la tarea para tratar de guiarle hacia una respuesta más adecuada, o bien a través del ofrecimiento de soluciones); y, por otro lado, que los resultados obtenidos a este respecto indican que tal información y conocimiento se ofrece, en no pocos casos, de manera bastante escasa, cabe concluir que la calidad didáctica del discurso docente en esta fase de la tarea debería mejorar de forma sustancial. Salvando las pocas excepciones encontradas, puede decirse que el discurso docente estimula muy débilmente el desarrollo de capacidades que tienen que ver con el aprendizaje autónomo, con la reflexión sobre la acción, con las respuestas inteligentes a problemas motores y con el pensamiento crítico; capacidades cuyo desarrollo es, a nuestro juicio, fundamental para una enseñanza de calidad.

Por otra parte, con respecto al tratamiento de la diversidad de competencia motriz, los datos confirman lo que, en términos de posibilidad, se apreciaba en la fase de presentación de las tareas: no se ha podido identificar la existencia de una atención a la diversidad que pueda considerarse como tal. Este hecho es preocupante por sus repercusiones sobre la realización de aprendizajes, y especialmente por lo que puede representar desde el punto de vista de las actitudes docentes reales hacia las diferencias individuales.

Por último, cabe referirse a la inteligibilidad de los discursos docentes. Aun cuando también en esta fase de la enseñanza se aprecia con cierta frecuencia la existencia de vaguedades, imprecisiones o falta de claridad en los discursos, no parece que haya problemas importantes de comprensión por parte del alumnado, dado que el docente se dirige muy frecuentemente a alumnos y alumnas en particular y reitera las explicaciones y gestos técnicos cuando lo considera necesario.

La evaluación de las tareas

Por *evaluación de la tarea* entendemos la fase del proceso de enseñanza que comienza al finalizar una tarea determinada, y que tiene por objeto examinar determinados aspectos de su realización (principales dificultades que han surgido, los avances conseguidos, lo acertado de las respuestas a los problemas encontrados, la actitud mantenida, etc.).

Con respecto a esta fase, los datos han puesto de manifiesto que sólo se evalúa una de cada diez tareas realizadas (10,4%), confirmándose así los resultados obtenidos con otras poblaciones (Florence, 1991).

En las escasas ocasiones en que tiene lugar una evaluación de la tarea, el discurso docente se dirige casi siempre a todo el grupo de clase (67,7%), aunque a veces tiene por destinatarios a pequeños grupos (13,3%), y en otras ocasiones se plantea de manera individual (19,0%). En estas escasas situaciones, el contenido del discurso suele ofrecer información escueta de tipo descriptivo-valorativa (si se ha hecho bien la tarea o no) (64,2%). Con mucha menor frecuencia el discurso de evaluación de la tarea alude también a las dificultades encontradas (10,7%), o se plantea de manera que interroga al alumnado para inducirle a la reflexión (11,3%) o para comprobar si han tenido lugar determinados aprendizajes (8%).

Desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, la fase de evaluación de las tareas podría tener por objeto, por ejemplo, reforzar la información sobre la funcionalidad de la tarea realizada, de forma que facilite su ubicación y valor en el conjunto de los aprendizajes y objetivos perseguidos, así como su posible necesidad para construir otros aprendizajes posteriores; también podría utilizarse para promover una reflexión sobre aspectos técnico-tácticos de la tarea u otros aspectos relacionados con comportamientos y actitudes. Sin embargo, hemos de reiterar que la fase de evaluación de las tareas es prácticamente inexistente; hecho que debe ser considerado como un indicio de baja calidad de la enseñanza. Este resultado, que coincide con las apreciaciones que realiza Florence (1991) para el profesorado novel, hace pensar que la ausencia de esta fase de la tarea constituye un hábito de los docentes cuyas causas habrá que estudiar y, en la medida de lo posible, contribuir a modificar. Como hipótesis que convendría confirmar, la causa de la situación encontrada pueda atribuirse al escaso tiempo lectivo asignado a la EF y a la importancia que concede el profesorado a la práctica motriz, lo que le lleva a utilizar la mayor parte del tiempo lectivo en procurar al alumnado tal práctica. Sea cual sea la causa, sin duda la introducción de la evaluación de las tareas en la práctica y el discurso docente supondrá una mejora cualitativa de las experiencias motrices y, por tanto, de la *Educación Física* del alumnado.

El final de la sesión de clase

Los resultados obtenidos sobre esta fase de la enseñanza hacen ver que las sesiones observadas no incluyen aquel tipo de acciones didácticas –análisis y valoración de aprendizajes logrados, de problemas de aprendizaje, de comportamientos y actitudes– que consideramos importantes para una enseñanza de calidad.

Al término de la clase, en una mayoría de los casos (61,1%), el docente reúne y se dirige al alumnado para comunicarles algo. Si bien este dato puede parecer positivo a primera vista, es preciso hacer algunas precisiones sobre la finalidad del discurso docente en esta fase de la clase para poder interpretarlo de una forma más acertada. En efecto, de acuerdo con los datos expuestos en la Tabla III, puede decirse que los aspectos organizativos propios del final de una clase (fundamentalmente, recogida de material) centran casi toda la atención docente, desaprovechándose así una ocasión para incidir en esa función clave del proceso de enseñanza que consiste en la creación de condiciones favorables para los próximos aprendizajes que tengan que afrontar los alumnos. No obstante, al igual que sucede en el caso de la evaluación de las tareas, es muy posible que los datos escondan el esfuerzo del profesorado por aprovechar la mayor parte del tiempo en la realización de tareas motrices, sacrificando, en consecuencia, el tiempo necesario para terminar la clase con una evaluación adecuada de la misma. De ser así, creemos que el profesorado debería reflexionar críticamente sobre tal planteamiento desde el punto de vista de las consecuencias para la formación de su alumnado.

TABLA III. Contenido del discurso docente que tiene lugar al final de las clases

Contenido de la información	Porcentaje de intervenciones docentes
Organizar la recogida de material	38,9%
Felicitar al alumnado por el trabajo realizado	22,2%
Señalar los puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente clase	22,1%
Regañar al alumnado por haber adoptado actitudes o conductas negativas durante la clase	11,1%
Ayudar a identificar los aprendizajes o mejoras producidas durante la clase	5,6%

Por último, con respecto al conjunto de la información y datos recogidos sobre el discurso docente del profesorado al inicio, durante el desarrollo y al final de la clase, hemos de llamar la atención sobre el hecho de que casi en su práctica totalidad, con uno u otro tipo de contenido y con mayor o menor acierto, los discursos han girado exclusivamente en torno a cuestiones derivadas de la realización de las tareas de aprendizaje motor. En ninguna de las sesiones analizadas se han encontrado discursos docentes o planteamientos de actividades específicas (análisis y reflexión colectiva,

debates sobre algún tema o cuestión, etc.) dirigidos a incidir en el componente cognitivo de las actitudes con el propósito de promover el desarrollo de intereses y disposiciones favorables hacia la práctica físico-deportiva, o de cualquier otra actitud. Aun cuando este dato no puede ser considerado por sí mismo como concluyente, no constituye un indicio favorable con respecto a la posibilidad de que el discurso docente pueda constituir un importante factor de movilización hacia la práctica físico-deportiva o de promoción del desarrollo moral.

Conclusiones y consideraciones finales

- Aunque de manera sucinta, la *presentación de las sesiones de clase* es una práctica habitual para la mayor parte del profesorado de EF. La relación con clases anteriores y la explicación breve del tipo de actividades que van a realizarse son los aspectos más destacados de la presentación. Por el contrario, son muy escasas las ocasiones en las que la presentación sirve para averiguar los conocimientos previos del alumnado, para asegurarse de que el alumnado ha comprendido las explicaciones o para situar la sesión con respecto a los objetivos de la unidad didáctica.
- Durante el *desarrollo de las sesiones de clase* existe una gran diversidad de formas de plantear la presentación y la conducción de las tareas de enseñanza deportiva con importantes desviaciones de los correspondientes promedios porcentuales, tanto en lo que se refiere al contenido del discurso docente (tipo de información, frecuencia) como a sus destinatarios (todo el grupo, grupos reducidos, individual).
- El número de tareas que configuran una sesión de enseñanza deportiva varía considerablemente de uno a otro profesor. Puede decirse que el profesorado tiende a establecer criterios particulares para determinar el tipo y número de tareas que van a configurar la clase de enseñanza deportiva, desarrollando un estilo propio de presentarlas y de guiar su evolución, sin que se haya encontrado relación alguna al respecto con variables tales como el sexo, la etapa educativa, los años de experiencia docente y la modalidad deportiva enseñada.
- El discurso docente para la *presentación de las tareas* se dirige mayoritariamente a todo el grupo de clase. Su contenido tiene que ver, sobre todo, con la

explicación de los aspectos formales de las tareas; es decir, informar sobre lo que hay que hacer (características de la tarea) y describir cómo hay que hacerlo (organización de la tarea). Por el contrario, reciben bastante menos atención docente los aspectos de la tarea que tienen que ver con el porqué y el para qué de la misma (sentido, funcionalidad o significado), y con las dificultades generales y personales que presenta su realización. La preocupación docente por que quede claro qué hay que hacer y cómo organizar los grupos y el espacio es muy superior al interés docente por asegurarse de que el alumnado dé sentido y significado a las tareas, o por incrementar su interés por realizar nuevos aprendizajes, siendo prácticamente nula la atención que presta al tratamiento de la diversidad de capacidades motrices.

- Durante la *conducción de las tareas*, los docentes se dirigen al alumnado de muy diversas maneras, predominando los casos en que el docente tiende a comunicarse con el alumnado, sobre todo de manera individual. Son de gran importancia las desviaciones que tienen lugar por encima y por debajo de los promedios porcentuales obtenidos al respecto.
- En relación con el contenido del discurso docente, los aspectos formales de las tareas constituyen también en esta fase la mayor preocupación del profesorado. Son mucho más escasas las intervenciones docentes que se centran en ayudar al alumnado a resolver los problemas de aprendizaje, ya sea ofreciendo soluciones, emitiendo juicios de valor, realizando preguntas sobre la tarea o indicando los errores (resultan minoritarias las ocasiones en que el profesor o profesora alude al origen o causa de los errores). Otro tipo de intervenciones, tales como censurar alguna actitud o conducta del alumnado, ofrecer información de carácter reglamentario, técnico o táctico, o indicar medidas de seguridad, son, igualmente, muy escasas. Las adaptaciones de la tarea para el tratamiento de la diversidad de capacidades motrices son prácticamente inexistentes.
- No puede decirse que en la enseñanza deportiva tenga lugar una *evaluación de las tareas*. Salvo contadas excepciones, al terminar de hacer una tarea, el profesor o profesora pasa a la siguiente sin plantear ningún tipo de reflexión o análisis sobre la tarea que acaba de finalizar.
- *El final de la sesión de clase* es aprovechado por la mayor parte del profesorado para organizar la recogida de material, y, en menor medida, para felicitar al alumnado por el trabajo realizado o para poner de manifiesto los puntos débiles del aprendizaje a los que habrá que prestar mayor atención. Aun cuando parece evidente la necesidad de que mejore esta fase final de la clase, resulta

más preocupante que un elevado número del profesorado dé por finalizada la clase cuando termina la realización de la última tarea.

- En cuanto a los aspectos formales del discurso docente (claridad, precisión, coherencia...), se ha podido observar que la inteligibilidad de la información que ofrece el profesorado en todas las fases que compone la clase se apoya, en buena medida, en los gestos y acciones que realiza cuando se dirige al alumnado. No son pocos los casos en que los discursos docentes presentan imprecisiones, vaguedades o lagunas, por lo que es posible que la asociación de tales formas expresivas (verbal y corporal) sirva para paliar una buena parte de las deficiencias discursivas, en los casos en que existen tales deficiencias. Ello podría explicar que, en general, no se hayan detectado problemas importantes de comprensión por parte del alumnado.

Como reflexión final, cabe señalar que los resultados de esta investigación deberían ser transferidos a los programas de formación. Una vez que diferentes estudios, incluyendo éste, reflejan la necesidad de prestar mayor atención al proceso de comunicación docente-discente, y habiéndose detectado aspectos manifiestamente mejorables, se hace necesario diseñar estrategias de formación que permitan elevar la calidad de los discursos docentes en beneficio de un mejor desarrollo personal y social del alumnado. A este respecto, la elaboración de instrumentos para la auto-observación y la colaboración de otros docentes constituyen las estrategias en las que seguimos trabajando como continuidad del proyecto al que hemos hecho referencia en este artículo.

Sin embargo, la relevancia que los estudios sobre la calidad de enseñanza atribuyen al discurso docente no excluye la idea de que dicha calidad sea un constructo multifactorial en el que otros aspectos (como los recursos y las condiciones del entorno en el que se desarrollan las clases) deben ser considerados e investigados de manera complementaria y paralela.

Referencias bibliográficas

- ALLISON, P.C. (1990). Classroom teachers' observations of Physical Education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 272-283.
- BAMFORD, R.B. & MARTENIUK, R.G. (1998). Visual feedback, movement learning and the representation of movement. *Human Movement Science*, 7 (1), 1-26.

- BEHTS, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, (13) 2, 215-224.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BIDDLE, B.J. (1989). *Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza*. En M. C WITTRICK, La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: MEC y Ediciones Paidós.
- BUEKERS, M. J., MAGILL, R. A. & SNEYERS, K.M. (1994). Resolving a conflict between sensory feedback and knowledge or results, while learning a motor skill. *Journal of Motor Behavior*; 26,1, 27-33.
- CARREIRO DA COSTA, F., QUINQ, J., DINIZ, J.A. y PIERON, M. (1996). Feedback pédagogique: Analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, 75-82.
- CHAN, W. & CONE, T. (2003). Links between children's use critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, (22) 2, 169-185.
- CHEFFERS, J. (1983). *Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS)*. En P.W. DARST, V.H. MANCINI & D.B. ZAKRAJSEK, Systematic Observation Instrumentation for Physical Education. New Cork, Leisure Press.
- FLANDERS, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- FLORENCE, J., DAWANCE, V. y RENARD, J.P. (1991). La présentation des exercices dans l'animation de la séance d'éducation physique au secondaire. *Revue de l'Education Physique*, 31, 51-56.
- FLORENCE, J. (1985). Analyse qualitative de la presentation et du lancement des tâches d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, Vol. XV, 11-15.
- (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente en torno a las tareas de enseñanza de la Educación Física. *Tándem. Revista de Didáctica de la Educación Física*, 9, 91-107.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., ALONSO CUIEL, D., CASTEJÓN OLIVA, F. J.; GAROZ PUERTA, I., LÓPEZ CRESPO, C., LÓPEZ RODRÍGUEZ, A., MALDONADO RICO, A., MARTÍNEZ GORROÑO, M^a. E. Y MOYA MORALES, J. M. (2005). *Percepción y satisfacción con las clases y con el profesorado de Educación Física: estudio de la población escolar española*. Actas del VI Congreso Internacional El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Córdoba, 56-63.

- LEWIS, G.T. (1983). *Individualized Teacher Behavior Analysis System (ITBAS)*. En P.W. DARST; V.H. MANCINI & D.B. ZAKRAJSEK, *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. New Cork, Leissure Press.
- MANCINI, V.H. & WUEST, D.A. (1989), *Self-Assessment Feedback Instrument (SAFI)*. En P.W. DARST, D.B. ZAKRAJSEK & V.H. MANCINI (Edits), *Analyzing physical education and sport instruction*. Human Kinetics.
- MARTINEK, T.J. & MANCINI, V.H. (1983). *The Dyadic Adaptation of de 'Cbeffers' Adaptation of the 'Flanders' Interaction Analysis System (DAC)*. En P.W. DARST, V.H. MANCINI & D.B. ZAKRAJSEK, *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. New Cork, Leissure Press.
- MONTERO MESA, L. (1990a): *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid:Alianza.
- MONTERO MESA, L. (1990b). *Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid:Alianza.
- PIERON, M. (1988). *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Málaga: Unisport.
- (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- PLACEK, J. (1983). *Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?*. En T. TEMPLIN & J. OLSON (ed.), *Teaching in Physical Education*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- ROSENSHINE, B. Y STEVENS, R. (1990). *Funciones docentes*. En M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Ediciones Paidós y Servicio de Publicaciones del MEC.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 5-20.
- (2004). *Enseñanza deportiva escolar y educación*. En A. FRAILE ARANDA (COORD.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (171-195). Madrid: Biblioteca Nueva.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.; DÍAZ DEL CUETO, M.; MARTÍNEZ DE HARO, V. Y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1993). *Una aproximación a los intereses de los alumnos de BUP hacia la Educación Física*. Madrid: CEP Madrid-Centro.