Contenido

[Introducción 1](#_Toc70601613)

[Capítulo 4 Metodología 2](#_Toc70601614)

[4.1. Planteamiento de la investigación 3](#_Toc70601615)

[4.2. Participantes 4](#_Toc70601616)

[4.2.1. Profesorado 4](#_Toc70601617)

[4.2.2. Alumnado 5](#_Toc70601618)

[4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos 5](#_Toc70601619)

[4.3.1. La observación estructurada 6](#_Toc70601620)

[4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente. 7](#_Toc70601621)

[4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente. 8](#_Toc70601622)

[4.3.1.2.1. Instrumento de transcripción y análisis del discurso del profesorado 8](#_Toc70601623)

[4.3.1.2.2. Instrumentos para registrar el discurso docente en el inicio de la sesión 9](#_Toc70601624)

[4.3.1.2.3. Instrumentos para registrar el discurso docente en el desarrollo de la sesión 9](#_Toc70601625)

[4.3.1.2.4. Instrumentos para registrar el discurso docente en el final de la sesión 9](#_Toc70601626)

[4.3.1.2.5. Instrumento que recoge datos cualitativos sobre el discurso del docente 11](#_Toc70601627)

[4.3.2. La encuesta a través del cuestionario 11](#_Toc70601628)

[4.3.2.1. La encuesta al profesorado 11](#_Toc70601629)

[4.3.2.2. La encuesta al alumnado 12](#_Toc70601630)

[4.4. Tratamiento de los datos de la investigación 13](#_Toc70601631)

[4.5. Previsión ética 13](#_Toc70601632)

[Capítulo 5 Resultados, análisis y discusión 14](#_Toc70601633)

[5.1. Características del discurso docente y tipo de información que da el profesorado. 14](#_Toc70601634)

[5.1.1. Características del discurso en la sesión de clase 14](#_Toc70601635)

[5.1.1.1. El discurso del profesorado de E. Primaria 14](#_Toc70601636)

[5.1.1.2. El discurso del profesorado de E. Secundaria 15](#_Toc70601637)

[5.1.1.3. Los discursos del profesorado de E. Primaria y de E. Secundaria 15](#_Toc70601638)

[5.1.2. Características del discurso en el inicio de la sesión 16](#_Toc70601639)

[5.1.3. Características del discurso en el desarrollo de la sesión 18](#_Toc70601640)

[5.1.3.1. La presentación de las tareas 19](#_Toc70601641)

[5.1.3.2. La conducción de las tareas 20](#_Toc70601642)

[5.1.3.3. La evaluación de las tareas 22](#_Toc70601643)

[5.1.3.4. Síntesis de resultados de la fase de desarrollo de la sesión 23](#_Toc70601644)

[5.1.4. Características del discurso en el final de la sesión 24](#_Toc70601645)

[5.2. Percepción del alumnado sobre el discurso docente 24](#_Toc70601646)

[5.2.1. Presentación de las tareas 25](#_Toc70601647)

[5.2.2. Conducción de las tareas 26](#_Toc70601648)

[5.2.2.1. La interacción del docente con el grupo 26](#_Toc70601649)

[5.2.2.2. La interacción directa con un alumno o alumna 27](#_Toc70601650)

[5.2.3. Evaluación de las tareas 28](#_Toc70601651)

[5.3. Percepción del profesorado sobre el contenido de su discurso docente 28](#_Toc70601652)

[5.3.1. Presentación de las tareas 29](#_Toc70601653)

[5.3.2. Conducción de las tareas 30](#_Toc70601654)

[5.3.3. Evaluación de las tareas 30](#_Toc70601655)

[5.4. Relación entre la percepción que el profesorado tiene de su discurso y la realidad del mismo 31](#_Toc70601656)

[5.4.1. Presentación de las tareas 32](#_Toc70601657)

[5.4.2. Conducción de las tareas 32](#_Toc70601658)

[5.4.3. Evaluación de las tareas 33](#_Toc70601659)

# Introducción

La investigación realizada trata de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, a través del estudio efectuado sobre los procesos de comunicación que se establecen en el aula. En concreto, focaliza su atención en el análisis del discurso docente del profesorado que participa en la investigación, y que pertenece a centros educativos de la Comunidad de Madrid. Aunque el origen, objeto y razones del estudio se desarrollan en el primer capítulo, se puede señalar, que esta investigación trata de asentar las bases para el largo camino que supone intentar comprender la influencia que los comportamientos instructivos del profesorado, en este caso relacionado con el discurso docente, tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad perseguida gira en torno a lograr una mayor eficacia en el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado. Para ello, se estudia el discurso docente, y se intenta describir la realidad de dicho discurso, teniendo como base una propuesta de categorías que entendemos deberían estar presentes en un discurso de calidad. Pero además, esta información se complementa con la percepción que tienen tanto el profesorado como el alumnado sobre el objeto de estudio, decisión justificada al ser los protagonistas principales de los procesos de comunicación en el aula. La tesis está estructurada en seis capítulos, iniciándose con esta Introducción y completándose con las referencias bibliográficas y todos los anexos relacionados con la investigación. En el primer capítulo se intenta justificar la elección del objeto de estudio de esta tesis, basándonos tanto en la importancia que tienen los procesos de comunicación en el aula como aspecto determinante del proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el escaso número de investigaciones en las que se ha abordado este tema. En el segundo capítulo hemos desarrollado todo el marco teórico conceptual sobre Calidad y educación. Si bien es verdad que el análisis del discurso docente está relacionado con el aula, pensamos que es imprescindible contextualizar el momento y las tendencias en las que se ha desarrollado este análisis. Así, para llegar al estudio de los procesos de comunicación en el aula relacionados con la calidad de la enseñanza, hablamos antes de lo que se ha considerado la calidad y la mejora de la calidad de la enseñanza en el siglo anterior, en el que comienza a reflexionarse sobre la importancia no solo de una generalización de la educación, sino de un segundo reto que se centra en conseguir una educación de calidad. Y para ello, no solo se aplican medidas a nivel de políticas educativas, sino que se valora la calidad de los centros de Introducción 21 enseñanza en los que se desarrollan esas políticas educativas en un contexto más cercano a la actuación del profesorado en el aula. Así, presentamos también los movimientos que relacionados con la calidad de los centros educativos hicieron posible el desarrollo posterior de investigaciones asociadas al funcionamiento del aula y al estudio de diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando siempre la mejora de la calidad de la enseñanza. Es en este último nivel en el que se centra el estudio que se presenta en esta tesis. Si en los anteriores capítulos se trataba de exponer el marco teórico de la investigación y presentar los antecedentes de la misma, en el tercer capítulo se presentan los objetivos que guían esta investigación. El cuarto capítulo se dedica a mostrar y justificar toda la información referente a la metodología de la investigación. Se expone el planteamiento de la investigación que permite contextualizar el desarrollo del estudio realizado, presentando desde los objetivos que perseguimos hasta las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida y análisis de los datos y su tratamiento posterior, todo ello intentando comunicar también el porqué de todas las decisiones tomadas. En el capítulo quinto se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación, siguiendo una estructura

## Capítulo 4 Metodología

El capítulo actual trata de responder cuestiones relacionadas con la metodología utilizada, presentando todo lo relativo al proceso de investigación que se ha llevado a cabo. Como ya comentamos en el Capítulo 1, esta investigación tiene un punto de partida en la realizada por el grupo de investigación GIEEAFyD-UAM sobre Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje y práctica de actividades deportivas: el caso de la Comunidad de Madrid, al amparo de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales y Económicas, impulsada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y de la que formé parte como componente del grupo de investigadoras e investigadores. Después de los resultados que obtuvimos en esa investigación, decidimos continuar con el estudio del discurso docente, ya que nos parecía clave seguir identificando los comportamientos instructivos del docente que tanta influencia tienen en el desarrollo y adquisición de competencias por parte del alumnado. Como se recoge en el Capítulo 1, en esta nueva investigación tomamos dos decisiones que nos parecían importantes: analizar el discurso estructurándolo a través de unidades de análisis más concretas y ligadas a la intencionalidad que adquiría el discurso en cada momento, e introducir la variable tiempo en el estudio del discurso. Es evidente que la identificación del problema que dio lugar al objeto de estudio de esta investigación, y el contexto en el que se iba a desarrollar la misma, condicionaba la metodología a utilizar, y a su vez, todo ello determinaba la forma de enfocar la investigación y la manera de obtener los resultados. El desarrollo de este Capítulo intenta explicar la metodología utilizada y cada una de las decisiones que hemos ido tomando, y que certeras o no, son elecciones ampliamente reflexionadas, valorando sus pros y sus contras, siendo conscientes de que con las decisiones adoptadas se gana en unas cosas y se pierde otra información que también podría haber sido muy valiosa. Presentamos en este apartado el diseño de la investigación, en el que se plantean las distintas fases relacionadas con las diferentes decisiones y acciones que hemos realizado a la hora de abordar la investigación, el planteamiento desde el que se parte y la forma de investigar, los objetivos que nos proponemos, y las técnicas e instrumentos con las que se recogen y analizan los datos de la población de estudio seleccionada. Como comentaremos a continuación de forma más extensa, el estudio que se ha realizado se corresponde con una metodología mixta que permite obtener, por un lado, y a través de una metodología de corte observacional y centrada en el registro de lo que dice el docente, una información directa sobre el discurso docente (realidad del discurso).Por otro lado, obtendremos también una información indirecta por medio de encuesta sobre lo que opina el Capítulo 4.- Metodología 143 profesorado y el alumnado con respecto a ese mismo discurso docente (percepción del discurso). La observación realizada, unida a las encuestas aplicadas a profesorado y alumnado, nos han permitido finalmente una adecuada triangulación de la información obtenida. Con este planteamiento metodológico es posible una descripción de las características del discurso que cada profesora o profesor ha realizado en las sesiones de Educación Física grabadas, así como una comparación entre los sujetos que participan en la investigación, con lo que pretendemos obtener una serie de conclusiones con las que contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado.

## 4.1. Planteamiento de la investigación

Mi trayectoria profesional relacionada con la docencia en diferentes niveles del sistema educativo, unida a una manera de entender la educación y la interacción con las alumnas y los alumnos, hacen que el estudio de los procesos de comunicación que se producen en el aula entre el profesorado y el alumnado, sean una de mis prioridades como investigadora, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física. Esta preocupación no ha estado nunca condicionada por la Etapa educativa en la que he ido desarrollando mi labor docente, aunque sí ha evolucionado de una investigación-acción en solitario más relacionada con la cotidianeidad de las clases de Educación Física en E. Primaria y E. Secundaria, a otras con compañeras y compañeros del mismo centro educativo, para desembocar en mi etapa universitaria en las investigaciones que realizamos actualmente desde el Grupo de Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y Deporte3 Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores, esta investigación se pone en marcha con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, investigando directamente sobre los procesos que acontecen en el aula. Aún así, es fundamental dejar constancia de la importancia que tienen las políticas educativas que se estén desarrollando en el momento, así como los planteamientos del centro educativo donde el profesorado realiza su labor docente. Aunque todo ello escape al objeto de estudio de esta investigación, ambos contextos parecen fundamentales y determinantes de la labor del profesorado en el aula, y por lo tanto, de su interacción directa con el alumnado. , perteneciente al Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, donde desarrollo actualmente mi labor docente e investigadora. Nuestro propósito ha sido el estudio de las características de los procesos de comunicación en el aula, y en concreto, del discurso docente y del

tipo de información que da el profesorado, con la certeza de que la mejora de su calidad repercute directamente en la mejora del aprendizaje del alumnado. Para ello, esta investigación trata de caracterizar el discurso del profesorado en situaciones reales de enseñanza deportiva, con la finalidad de identificar determinados aspectos relacionados con el discurso, analizar sus puntos fuertes y sus debilidades, y proponer una serie de recomendaciones para mejorar dicho discurso, con el fin de contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. La decisión de centrar el análisis del discurso en unos contenidos determinados, en este caso de deportes, se tomó al valorar la especificidad que puede tener el discurso docente atendiendo a los contenidos que se pretenden enseñar. Por ejemplo, aunque existen categorías que son aplicables a cualquier contenido, hay otras como reglamentario o técnicotáctico que son específicas del contenido deportivo. Aun así, el porqué de la elección del contenido de deportes, estuvo relacionado con la “universalidad curricular” del mismo, realidad que no sucede con otros contenidos. El desarrollo de la investigación se estructuró en tres fases (ver tabla 8). En la primera fase, a partir de la revisión de la bibliografía existente referida a los distintos aspectos objeto de la investigación, y de nuestra experiencia vital relacionada con la labor docente, elaboramos un perfil de lo que debería integrar un discurso docente de calidad (juicio de expertos), así como los instrumentos necesarios para la recogida de datos. Para ello en esta fase se llevan a cabo las siguientes acciones concretas: • Revisión bibliográfica relativa a la calidad de la enseñanza y del discurso docente, con el fin de establecer lo que pueden considerarse criterios de calidad en los procesos de comunicación que se dan entre docentediscente en las clases de Educación Física. • Revisión de las investigaciones realizadas en torno a los procesos de comunicación teniendo como unidad de análisis la tarea, algo que en la historia de estas investigaciones no ha sido muy frecuente. • Revisión de los instrumentos de análisis de enseñanza relacionados con las conductas instructivas del profesorado, con el fin de concretar la propuesta del Sistema de categorías que permite valorar la calidad del discurso del profesorado (perfil de profesorado idóneo). • Creación o modificación de instrumentos con los que analizar el discurso del profesorado en situaciones reales de sesiones de educación deportiva. Se elaboran instrumentos para la transcripción y análisis del discurso docente que tiene lugar en situaciones reales de enseñanza en función de las categorías establecidas. Estos instrumentos tienen como base los de la investigación realizada por el grupo GIEEAFyD-UAM, citada en el inicio de este capítulo de metodología. • Selección de las preguntas más adecuadas para el objeto de estudio de esta tesis, realizada a partir de los cuestionarios elaborados y validados en la anterior investigación. Con su aplicación se pretende la recogida de Capítulo 4.- Metodología 145 información sobre la percepción que tanto el alumnado como el profesorado tienen de aspectos relativos al discurso docente.

## 4.2. Participantes

El tipo de investigación que se lleva a cabo basada en la observación y el análisis de los procesos de enseñanza en situaciones reales requiere, en primer lugar, de un profesorado dispuesto a colaborar en estos estudios, y en segundo lugar, de negociaciones con la comunidad educativa de los centros para conseguir permisos y poder realizar las grabaciones audiovisuales de las sesiones de clase en las que participan niños, niñas y adolescentes.

### 4.2.1. Profesorado

La selección del profesorado se realizó teniendo en cuenta las distintas zonas geográficas de la Comunidad de Madrid, del centro y de la periferia, así como la participación de profesores y profesoras que impartían clases tanto en el tercer ciclo de la Etapa de Educación Primaria, como en los cursos de la Etapa de Educación Secundaria. Además, el profesorado de Educación Física participante, tanto el de Educación Primaria como el de Educación Secundaria, desarrollaba su labor en Institutos de Educación Secundaria, Colegios de Educación Primaria Públicos y Colegios Privados Concertados de la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta el interés por intentar realizar un análisis de la realidad lo más amplio posible en cuanto a espectros diferentes. La muestra de profesorado se distribuye de forma compensada entre los segmentos de estudio: tercer ciclo de Educación Primaria, primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tercer y cuarto curso de ESO y 1º de Bachillerato, formando parte de ella tres profesoras y dos profesores de Educación Primaria y doce de Educación Secundaria (dos profesoras y diez profesores), número que se estima suficiente para desarrollar el estudio que se lleva a cabo. En concreto, el profesorado se repartía en tres colegios públicos, 8 institutos de Educación Secundaria y cuatro colegios privados concertados, todos ellos de la Comunidad de Madrid, seis de Madrid capital y nueve pertenecientes a poblaciones de la Comunidad. En la tabla 9 se resumen los datos de la población de estudio relacionada con el profesorado que ha participado en la investigación. Algunas grabaciones fueron efectuadas en el mismo centro y dos profesores del estudio fueron grabados en dos sesiones diferentes, analizando finalmente diecinueve grabaciones. Creemos que es importante reflejar que todo el profesorado de E. Primaria, a su vez, presenta la característica dentro del estudio de pertenecer al grupo de menor experiencia, dándose entre el profesorado de E. Secundaria una inclinación hacia el segmento de mayor experiencia (nueve de doce profesores). También señalar que en el grupo de menor experiencia hay cuatro profesores y cuatro profesoras, mientras que en el de mayor experiencia hay ocho profesores y una profesora.

### 4.2.2. Alumnado

Formaron parte de la población de estudio alumnas y alumnos a los que el profesorado observado estaba dando clase de Educación Física. Una parte de este alumnado intervino en las sesiones grabadas, y posteriormente se les pasó el cuestionario con el que intentábamos recabar información sobre la percepción que tenían del discurso de su profesor o profesora en las sesiones de Educación Física. Otra parte, aunque no participó en las sesiones grabadas, también contestó a dicho cuestionario, al estar desarrollando unidades didácticas de enseñanza deportiva con el docente participante en la investigación. Para asegurar la representatividad de la muestra utilizada, era necesario trabajar con un margen de error que no superara el + 4% (margen que se considera aceptable en este tipo de estudios) lo que nos obligaba como mínimo a tener una muestra de 600 alumnos y alumnas. Finalmente el margen de error se situó en + 3,5% ya que la muestra final fue de 1006 sujetos. Las características de esta muestra en cuanto a edad, curso y sexo se recogen en la siguiente tabla:

## 4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos

Como ya comentamos en el planteamiento de la investigación, las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de la información sobre el discurso docente permiten una recogida de datos tanto de forma directa (observación sistemática) como indirecta (cuestionario). En este sentido Piéron (1999) refiriéndose a la observación señala que: “... la enseñanza necesita registros objetivos. (…) La observación es un método de recopilación de datos en condiciones naturales de actividad. (…) Las precauciones tomadas en la definición de los acontecimientos que se tienen que observar, así como el entrenamiento de los observadores hacen que la observación sea un método de recopilación de datos que presenta un rigor científico completamente aceptable” (p.33). En nuestro caso, la observación no participante tiene como centro de atención situaciones reales de sesiones de enseñanza deportiva, realizándose la recogida de la información que el profesorado da al alumnado (discurso docente) en la fase de desarrollo de la sesión. De la misma manera, la encuesta persigue la percepción que tanto el alumnado como el mismo profesorado tienen sobre determinados aspectos del discurso docente. La obtención de información se realiza por medio de dos cuestionarios diseñados al efecto, uno para cada estamento. Por otra parte, la tarea es la unidad de análisis elegida para indagar sobre los procesos de comunicación que se dan en la fase interactiva de la enseñanza, por lo que tanto el análisis del discurso como las preguntas que se proponen en los cuestionarios del profesorado y del alumnado, pretenden recoger información sobre el discurso que se produce en la presentación, la conducción y la evaluación de las tareas, dentro de la fase de desarrollo de la sesión. Así, para el análisis de la información dada por el profesorado en cada una de las fases de la tarea se contabiliza tanto la frecuencia como la duración de dichos comportamientos, es decir, se utiliza tanto el registro de acontecimientos como el cronometraje (Piéron, 1999). Para los cuestionarios se emplea una escala relacionada con la frecuencia con la que tienen lugar Capítulo 4.- Metodología 151 diversos comportamientos instructivos que aparecen en el discurso. Es por ello, por lo que en el cuestionario del alumnado las preguntas giran en torno a si antes de hacer una tarea, o cuando se está haciendo o cuando se ha terminado, el profesorado, por ejemplo, explica para qué sirve la tarea, o habla con el alumnado para acordar unos aspectos en los que se tiene que fijar más, o indica los errores que la mayoría del alumnado ha cometido durante la realización de la tarea, lo que nos permite recoger la percepción que el propio alumnado tiene de la actuación de su profesora o profesor. En cuanto al cuestionario del profesorado, las preguntas se centran en aspectos similares a los del alumnado, pero ahora se valora la autopercepción que las profesoras y los profesores tienen del discurso que realizan en cada una de las fases de la tarea. A continuación se explican y justifican más detalladamente las técnicas y los instrumentos utilizados para la recogida de los datos necesarios, que una vez analizados, nos han permitido extraer las conclusiones de la investigación relativas al discurso del profesorado.disparidad

### 4.3.1. La observación estructurada

Como ya hemos comentado, los objetivos que se persiguen en el estudio requieren que la toma de datos sea en situaciones reales de clase, para lo que realizamos una grabación de la sesión que posteriormente se analizó con una observación estructurada. A nuestro favor, y como ya se apuntó en el marco teórico, la evolución de los instrumentos y los materiales de apoyo en los últimos veinte años nos ha permitido registrar muchas más variables y con un índice de fiabilidad mayor, que el que podíamos haber obtenido en el caso de que la observación y recogida de datos se hubiera efectuado paralela al desarrollo de la sesión. Coincidimos con la opinión de Piéron (1999) cuando caracteriza la observación sistemática por “ser más descriptiva y menos evaluadora, por tratar cosas que pueden medirse y repartirse en categorías y por ocuparse más de comportamientos y acciones limitadas y menos de conceptos amplios” (p.36). Somos conscientes de que con la observación realizada ganamos en un tipo de información y perdemos otro tipo de datos que habríamos obtenido con una observación de tipo etnográfico. En otro orden de cosas, numerosos autores (Anguera, 1999; Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000; Cheffers,1983; Coll, 1990; Croll,1995; Evertson y Green,1989; Flanders,1977; Garay y Hernández,2002; Hernández, 2002; Lozano, Viciana y Piéron,2006; Mancini y Wuest,1989; Montero,1990a; Moore y Franks, 1996; Piéron, 1982,1999; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Sicilia, 2001; Siedentop,1998; Tójar,1999), han defendido a lo largo de la historia de las investigaciones relacionadas con el análisis de la enseñanza la potencialidad que tiene el uso de los recursos audiovisuales. En esta investigación se decide utilizar micrófonos inalámbricos y cámaras digitales de video que permiten no solo registrar el discurso docente que se está produciendo a lo largo de la clase, sino también recoger la imagen de la Capítulo 4.- Metodología 152 interacción del profesor o profesora con el alumnado. Igualmente se han utilizado soportes audiovisuales donde grabar las sesiones. El uso de estos medios audiovisuales en la observación estructurada, hace posible poder visualizar las grabaciones el número de veces necesarias para realizar un análisis más rico y fiable, y con muchas más variables que el que se hubiera hecho in situ, durante el desarrollo de la sesión de clase, como se ha realizado muchos años por falta de tecnología. También permite recoger detalles del discurso, tanto del inicio y final de la sesión, como de la presentación, conducción y evaluación de las tareas durante la fase de desarrollo de la sesión. Aunque se refieran a investigaciones en las que se ha utilizado la observación para el análisis del discurso de entrenadores, coincidimos con Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) en que estudios en los que se realiza esta observación sistemática, como es nuestro caso, tienen como objetivo principal “construir una base de datos de comportamientos seleccionados y categorizados desde la cual poder influir posteriormente” (p.1). Por otra parte, la posibilidad de podernos situar a cierta distancia del lugar donde se desarrolla la sesión, favorece el que el alumnado no esté tan pendiente de la grabación, salvo en los momentos iniciales en los que la curiosidad obliga al profesorado a explicar el porqué de nuestra presencia. Se grabaron y analizaron diecinueve sesiones de enseñanza deportiva de diferentes modalidades, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria. Del total del profesorado que participa en el estudio, el 29,4% son profesoras y el 70,6% profesores que desarrollaban su labor docente repartidos en tres colegios públicos, ocho institutos y cuatro colegios privados concertados. La tabla siguiente recoge la Etapa educativa, el tipo de centro, la población, el contenido de la sesión, el sexo del profesorado que colaboró y la clave de la grabación.

## 4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente.

La importancia de obtener un buen registro del discurso que nos permitiera fragmentarlo, y valorar matices de los procesos de comunicación que en otras investigaciones son recogidos dentro de categorías más inclusivas, fue la razón por la que utilizamos un sistema de categorías que puede parecer extenso, aunque como bien señalan Lorenzo, Jiménez, Lorenzo (2006), “cada situación de observación es distinta, y además la diversidad de las conductas que podemos estudiar es muy elevada, por lo que no funcionaría un instrumento prefabricado de observación… hay que individualizar su construcción” (p.3). También Viciana y Sánchez (2002) defienden la preferencia de desglosar categorías en lugar de agruparlas, aunque ello pueda ocasionarnos algún conflicto debido a los matices entre el significado de las categorías, que a veces están muy próximos. La propuesta de las categorías para analizar la eficacia docente en relación con el discurso del profesorado está condicionada, entre otros, por factores como la finalidad que se persigue, nuestro posicionamiento conceptual desde el que intentamos analizar la interacción en el aula, o lo que entendemos que sería deseable que el profesorado mostrara como comportamientos instructivos. Referente a la finalidad, encontramos muchas propuestas para intentar clasificar los feedback que el docente da a su alumnado durante la sesión de clase. Un ejemplo es la clasificación que Fernández (2002) propone para que el feedback se organice en función del cómo informar, sobre qué informar y cuándo informar, y dentro del cómo informar se refiere a la intencionalidad con la que se da el conocimiento de resultados o de la ejecución: “…así el feedback puede ser descriptivo, evaluativo, compartido, explicativo, prescriptivo, afectivo, aumentado o disminuido” (p.3). De alguna manera, el Sistema de Categorías que utilizamos intenta registrar esa intencionalidad que el docente tiene cuando interactúa con el alumnado. Capítulo 4.- Metodología 155 Somos conscientes de que hablamos de interacción en el aula y de que lo que vamos a investigar es exclusivamente la comunicación verbal del profesorado, dejando para un nuevo estudio el análisis de otros tipos de comunicación (no verbal o mixta), así como los procesos de comunicación que se establecen entre el alumnado, dentro de ese espacio social que constituye el aula. En el momento de creación del Sistema de Categorías, hubo una primera propuesta en la que se especificaban categorías para cada fase de la tarea. Finalmente decidimos utilizar un Sistema único con el que registrar el discurso de las tres fases, ya que había algunas que se repetían en varias fases. Aún así, es evidente que existen categorías que son más específicas de una fase o de otra. Así, el propósito, el objetivo y la descripción de la tarea son categorías asociadas a la presentación, mientras que la pregunta sobre la tarea, el ofrecimiento de soluciones o la motivación-empuje lo son de la conducción de la tarea, siendo la evaluación de la tarea de la fase valorativa de la misma.

### 4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente.

Además del Sistema de Categorías que nos servía para categorizar la información que da el docente en las sesiones de enseñanza deportiva, se han utilizado instrumentos con los que registrar y obtener los datos relativos al discurso docente, que facilitarán el análisis y la interpretación posterior de los resultados obtenidos. De entre estos instrumentos, unos permiten recoger los datos de cada docente para el posterior análisis y valoración de la calidad del discurso al inicio de la sesión, otros, al final, y otros durante el desarrollo de la misma, especificando en este parte de la sesión la realidad del discurso en cada una de las tres fases de la tarea: presentación, conducción y evaluación, como unidad de análisis en esta investigación. Asimismo se utilizó como variación del instrumento de recogida individual, otro grupo de instrumentos para registrar los datos globales del discurso docente que todo el profesorado había emitido en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas para el estudio. Con ellos, pretendíamos realizar un análisis comparativo de todo el profesorado implicado en la investigación. Como ya se ha comentado, al necesitar registrar la frecuencia y la duración de las intervenciones del profesorado relacionadas con el tipo de contenido, los instrumentos elaborados se referían tanto al número de repeticiones como al tiempo utilizado en las intervenciones. Finalmente, se empleó un instrumento en el que se recogía una valoración personal nuestra del discurso del docente al que se le estaba grabando, de carácter cualitativo, con comentarios de lo observado in situ el día de la grabación.45

### 4.3.1.2.1. Instrumento de transcripción y análisis del discurso del profesorado

Para la transcripción y el análisis posterior del discurso del profesorado durante la sesión de enseñanza deportiva se ha utilizado un instrumento en el que, una vez transcrito cada discurso por mecanógrafa profesional y revisado personalmente, se divide en unidades de análisis relevantes que tengan sentido y significado propio, con el fin de valorar, a través de las categorías, las características de la información que da el docente. En la tabla 14 se presenta dicho instrumento, incorporando un ejemplo de una de las unidades de análisis extraída del discurso de este docente. En el anexo 1 se recogen las transcripciones del discurso de los docentes participantes en la investigación. Como se observa en el ejemplo recogido en dicha tabla, el instrumento permite registrar diferentes informaciones relacionadas con el discurso del profesorado que aparece en la columna de Comentarios: ¬ En el encabezado se ubica la sesión en la que va a ser analizado el discurso docente de un profesor concreto: tipo de contenido dentro de la enseñanza deportiva y número de la sesión dentro de la unidad didáctica, además de su duración, que nos permitirá posteriormente analizar los tiempos de intervención relacionados con cada una de las categorías. ¬ En la primera columna de la izquierda, se recoge la información de las tres partes en las que se divide la sesión para su posterior análisis (inicio, Capítulo 4.- Metodología 159 desarrollo y final de la sesión), así como el comienzo de cada una de las tareas, como unidad de análisis del discurso docente en esta investigación. Se considera que el docente cambia de tarea cuando se observa una variación en el objetivo de la tarea o en las características o complejidad de la misma, de forma significativa.

### 4.3.1.2.2. Instrumentos para registrar el discurso docente en el inicio de la sesión

Las características del contenido de la información del inicio de la sesión se recogen a través de dos hojas de registro. En un primer instrumento (tabla 15) se anota si el docente interacciona con el alumnado o directamente pasa a la fase de desarrollo de la sesión. Si interacciona, se valora la situación en la que lo hace (todo el grupo, pequeño grupo, o individual) y la información que da, a través de unos ítems que, desde nuestro punto de vista, es preciso que recoja el discurso que da el profesorado. En un segundo instrumento (tabla 16) se valora el discurso con el Sistema de Categorías anteriormente explicado, además de la situación en la que el profesorado se dirige al alumnado en esta fase, estimando ahora la frecuencia y la duración de las informaciones que da el docente. Como inicio de sesión consideramos el espacio de tiempo que va entre que el alumnado se incorpora a la sesión reuniéndose con el docente, hasta que este comienza a explicar la primera tarea que van a realizar. Pensamos que en esta fase de la sesión explicar los propósitos de la misma, relacionar contenidos dados con los que se van a presentar en esa sesión, darle cierta funcionalidad a los aprendizajes a partir de una explicación general de las tareas que se van a realizar y comprobar que el alumnado comienza la clase sabiendo el qué, el porqué y el para qué de lo que va a aprender, son signos de calidad en el proceso de enseñanza. Como ya hemos comentado, el análisis del discurso se hace de manera individual y grupal, por lo que existen instrumentos para registrar datos de un profesor o profesora (Tablas 15 y 16), o para hacer un análisis comparativo de todo el profesorado participante en la investigación (Tablas 17 y 18), y poder valorar así la calidad de la información que el profesorado da en esta fase de la sesión. Las dos tablas siguientes registran un ejemplo de la información del discurso de un profesor en la fase del inicio de la sesión.

### 4.3.1.2.3. Instrumentos para registrar el discurso docente en el desarrollo de la sesión

El tercer grupo de instrumentos recoge la información obtenida de la fase de desarrollo de la sesión referida a la presentación, conducción y evaluación de cada una de las tareas propuestas. Presentamos dos instrumentos, el primero (tabla 19) ha sido utilizado para categorizar y recoger los datos individuales del discurso de cada docente participante. El segundo refleja una información de todo el profesorado (tabla 20). El primer instrumento al que nos hemos referido, se presenta en la siguiente página, y corresponde con el que hemos utilizado para registrar y analizar los datos de las fases de presentación, conducción y evaluación de la tarea, dentro del desarrollo de la sesión. Para ello, se recogen los datos de cada una de las fases de la tarea (presentación – conducción – evaluación). Estos datos se refieren a la situación en la que el docente ha transmitido la información, al contenido de la misma y a la duración. Dentro de cada fase y asociado a cada categoría, se registra el número de veces que se repite una categoría (N), así como el tiempo que dedica el docente a cada contenido categorizado (T). Tanto la frecuencia como la duración de las intervenciones docentes son reflejadas también en porcentajes que posteriormente darán una información bastante exhaustiva de las veces y el tiempo que cada profesor o profesora se refiere a uno de los contenidos categorizados, permitiendo el análisis comparativo del tipo de información que da el profesorado. Finalmente también se registran los porcentajes del discurso que cada docente tiene en cada fase, siendo en este caso la sesión el 100%.

### 4.3.1.2.4. Instrumentos para registrar el discurso docente en el final de la sesión

Las características del contenido de la información del final de la sesión se registran utilizando los mismos modelos que para el inicio de la sesión, aunque variando los indicadores relativos al contenido de la información que, desde nuestro punto de vista, es preciso que aparezcan dentro del discurso que da el profesorado en esta fase. También se analiza el contenido real de la información y la situación en la que el profesorado se dirige al alumnado en estas esta fase, valorando la frecuencia (N) y la duración (T) de las informaciones que da el docente. El final de la sesión coincidiría con el momento en el que finaliza la última tarea y el profesorado reúne al alumnado para comentar aspectos de la sesión desarrollada: qué hemos aprendido, para qué nos sirve, qué ha sido lo más difícil y lo más fácil, por qué hemos tenido determinados comportamientos – correctos o incorrectos -, cuáles serían los puntos claves relacionados con lo aprendido en la sesión de hoy… A continuación se exponen las hojas de registro en las que los ítems se refieren a aspectos relacionados con una enseñanza de calidad en el final de la sesión: la reflexión con el alumnado para identificar lo aprendido en la sesión y su funcionalidad, las dificultades más significativas en los aprendizajes realizados o la evaluación de la actitud del alumnado en la clase se encuentran recogidos en dicho instrumento. En este caso, el docente de la tabla 21 y 22 no realiza la fase del final de la sesión, por lo que el registro de su discurso se reduce a reflejar que “no existe discurso docente”, y las casillas referidas al contenido de la información y a la situación en la que interacciona aparecen en blanco en ambos casos. Como veremos en el análisis posterior del discurso, aunque nos parezca imprescindible que exista un discurso en el que se recojan aspectos como los que hemos comentado de reflexión, funcionalidad, mayores dificultades, etc., en bastantes ocasiones el profesorado no realiza esta fase de la sesión, terminando la clase cuando finaliza la última tarea, motivo por el que hemos querido reflejarlo como ejemplo en esta presentación de los instrumentos que estamos realizando, aunque no se ilustre la tabla con datos como se realizó en los instrumentos utilizados en el inicio de la sesión.

Como ocurría en el inicio de la sesión, esta segunda tabla (22) recoge los datos porcentuales de frecuencia y duración de las intervenciones, referidos a la situación en la que interacciona el docente y al contenido de la información categorizado según el Sistema de Categorías propuesto. También, para registrar el discurso del final de la sesión de algunos o de todo el profesorado participante, al igual que se realizaba en el inicio de la sesión, se elaboraron los instrumentos de las tablas 23 y 24 que recogen los datos que posibilitan el análisis comparativo.

Al igual que ocurre en el inicio de la sesión, se vuelcan los datos del discurso docente del profesorado recogidos en las hojas de registro individual. Si en ellas aparece que sí ha dado la información en su discurso se registrará poniendo un Sí (caso del Prof. 3 de la tabla 23); si no la dio aparecerá un No (situación de pequeño grupo del prof.4 en la tabla 23) y si no ha realizado el final de la sesión y directamente ha terminado la misma aparecerá (-), como en el caso de los profesores 1 y 2 en la misma tabla). Asimismo la tabla 24 recoge el porcentaje de la duración de sus intervenciones, es decir, lo que cada categoría ha sido utilizada en el discurso. En este caso es de duración, pero igualmente, está realizado para la frecuencia. Como sucedía en la primera tabla, si no ha utilizado una situación o un contenido específico durante su discurso, aparecerá (-). El mismo comentario que hicimos para el inicio de la sesión referido a las dos columnas finales de la derecha pertenecientes a los datos absolutos y relativos, también es válido en este caso al comprobar que existe un índice de profesorado que no realiza la fase de final de la sesión, y que solo con los datos absolutos podría falsearse la realidad de la calidad del discurso del profesorado que sí realiza esta fase.

### 4.3.1.2.5. Instrumento que recoge datos cualitativos sobre el discurso del docente

En el momento de la grabación también se recabaron más datos sobre el discurso del docente observado, que se recogieron en la ficha de la tabla 25. A partir de la observación de la clase y la actuación del docente y del alumnado, después de terminar la grabación anotábamos en esta ficha comentarios relacionados con el desarrollo de la sesión, como se puede comprobar en la tabla 25. En algunas ocasiones en este instrumento también se recogían opiniones relacionadas con el contexto y/o el diálogo que en algún momento podíamos tener al final de la grabación con el docente. Este análisis ayudó a completar la información más cuantitativa obtenida de la observación sistemática, al explicar o matizar el contenido.

### 4.3.2. La encuesta a través del cuestionario

La conveniencia, por una parte, de valorar la percepción de la realidad que tenían los implicados en esta investigación –alumnado y profesorado- , y por otra, la posibilidad de contrastar y complementar la información obtenida con la observación sistemática del discurso del profesorado en las sesiones grabadas, nos hizo decidirnos por la utilización del cuestionario validado por el Grupo GIEEAFyD-UAM, que como comentábamos, nos permitiría recoger las opiniones y percepciones que un alto número de sujetos (alumnado) tenía sobre nuestro objeto de estudio, así como la percepción de los protagonistas directos de la investigación (profesorado). Decidimos utilizar el cuestionario solicitando sinceridad en las respuestas, e introduciendo algunas preguntas con las que valorar a través de la comparación de las respuestas dadas, la fiabilidad y la validez de las mismas. Aun así, se sopesó el riesgo que supone su utilización en cuanto a la tendencia que los sujetos tienen a contestar atendiendo a la deseabilidad social, en detrimento de su verdadera percepción sobre el tema que se les pregunta, El cuestionario dirigido al profesorado de Educación Física que había sido observado en las sesiones de enseñanza deportiva, perseguía conocer la percepción que los docentes tenían de su labor docente referida a los procesos de comunicación verbal que establecen con el alumnado en el día a día de las clases. Asimismo, el cuestionario aplicado a las alumnas y los alumnos al que estos docentes daban clase de este contenido, y que en su gran mayoría coincidían con el alumnado de las sesiones observadas, intentaba obtener información sobre la percepción que el alumnado tenía de las características y el tipo de información verbal que su profesora o profesor les daba en el

### 4.3.2.1. La encuesta al profesorado

En una primera parte del cuestionario se recababan datos de filiación del profesorado que iba a cumplimentar el cuestionario, y que posteriormente permitirían la obtención de datos referidos a diferentes variables como los años de experiencia, la Etapa en la que desarrollaba su labor docente y el sexo (ítems 1-4). Nuestro interés por la percepción que el profesorado tenía de su labor docente se centraba exclusivamente dentro de la fase de desarrollo de la sesión, en las fases del ciclo de la tarea: presentación (ítems 5-10), conducción (11-26) y evaluación de la tarea (27-35). Para ello no solo se les preguntaba sobre si lo hacía o no, sino que existían ítems relacionados con una serie de matices vinculados al contenido y la calidad que entendemos tiene que tener el discurso docente. El primer bloque de ítems (5-10) se planteaba en forma de escala, y buscaba recabar información sobre la percepción que las profesoras y profesores tenían de las presentaciones de las tareas que realizan ( “Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, antes de empezar a hacerla, con qué frecuencia…”), a través de matices que creemos que son imprescindibles para considerar un discurso de calidad durante esta fase: la Capítulo 4.- Metodología 173 explicación de los objetivos de la tarea, su funcionalidad, sus puntos importantes o los errores más frecuentes, entre otros:

El segundo bloque (ítems 11-26) combinaba preguntas en forma de elección múltiple y dicotómica, e intentaba obtener información sobre la percepción que el profesorado tenía de la forma en la que daba la información al alumnado durante la conducción de la tarea: a. Cuando estás dando la clase de Educación Física y, durante la realización de una tarea, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la tarea (corregir errores, animar, estimular...) que se está realizando, ¿de qué forma sueles hacerlo? (ítem 11) b. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una tarea,... (ítems 12-21) c. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una tarea porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes con respecto a las otras?(ítems 22-26):

### 4.3.2.2. La encuesta al alumnado

En este caso y como ya hemos comentado nuestro interés se centraba en la percepción que el alumnado tenía sobre la información que el profesorado le suministraba en las sesiones de enseñanza deportiva, en el momento que le presenta la tarea que va a realizar, durante el tiempo que la está realizando, o cuando termina de hacer la tarea y va a pasar a una nueva. El cuestionario (anexo 2) comienza con preguntas con las que obtener datos de filiación –edad, curso y sexo – (ítems 1-3) y posteriormente se estructura en tres bloques relacionados directamente con la valoración que el alumnado hace del discurso docente durante la fase de desarrollo de la sesión. En los tres casos, volvemos a basar los ítems en lo que entendemos sería un discurso de calidad, a través de preguntas en forma de escala de opinión y de elección múltiple. Así, como se puede ver en el bloque del cuestionario que se centra en la percepción que tiene el alumnado de la información que le da su profesor o profesora dentro de la fase de presentación de la tarea, (Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una tarea nueva, antes de empezar a hacer la tarea el profesor o profesora ...), los ítems propuestos (ítems 4-10), se refieren a matices relacionados con la información sobre los objetivos de la actividad, Capítulo 4.- Metodología 175 su funcionalidad, la claridad de la información con relación a cómo se realiza, sus aspectos más importantes o la atención a los errores que son más frecuentes de cometer en la realización de la tarea:

El segundo bloque (ítems 11-26), incluye preguntas que posibilitan la recogida de datos sobre la percepción que tiene el alumnado del discurso del docente en la fase de conducción de la tarea. En la primera pregunta se intenta valorar la frecuencia con la que el alumnado percibe que el profesorado detiene la tarea para darles alguna información (En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las tareas...) (ítem 11) En el resto, la información que se quiere obtener está asociada a lo que el alumnado percibe en relación con el contenido del discurso, su finalidad, y su propósito. Presentamos de entre los tres bloques existentes en el cuestionario sobre este tema, el ejemplo de los ítems referidos a la percepción del alumnado cuando está realizando una tarea y su profesor o profesora le atiende individualmente (ítems 14-20):

## 4.4. Tratamiento de los datos de la investigación

Las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de los datos de esta investigación han determinado el tratamiento de los mismos, tanto de los obtenidos del análisis de las transcripciones del discurso del profesorado, como de los que provienen de los cuestionarios relacionados con la percepción que alumnado y profesorado tienen de diferentes aspectos del discurso docente. Es evidente que el tratamiento de datos en ambos casos es diferente. En concreto, los obtenidos de la observación de los procesos de comunicación que se desarrollaron en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas, se han conseguido gracias al análisis de las transcripciones del discurso, utilizando el Sistema de Categorías explicado en este Capítulo. Partiendo de los datos obtenidos del análisis de las transcripciones, hemos utilizado el programa Excel para el tratamiento de datos, realizando un análisis de frecuencia y de cronometraje, obteniendo datos individuales y comparativos entre los profesores y profesoras participantes. Dichos datos, recogidos en el anexo 3, se refieren a diferentes aspectos relacionados con el discurso docente en la sesión, las fases de la sesión (inicio, desarrollo y final) y las fases de la tarea en la fase de desarrollo de la sesión. También para la creación de gráficos y tablas hemos utilizado tanto el programa Excel como el Word. En el caso de los cuestionarios, el tratamiento de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 17.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA). El tratamiento estadístico se ha centrado en la obtención de descriptivos básicos y se ha usado la prueba T (t de Student) y el ANOVA para atender las diferencias significativas entre variables (anexo 4). Las variables utilizadas en el caso del cuestionario del profesorado han sido los años de experiencia, el género y la etapa educativa en la que el docente desarrolla su labor, variables con las que se han matizado los resultados obtenidos del tratamiento general de los datos. En los cuestionarios del alumnado, las variables han sido el género y el curso (tercer ciclo de E. Primaria, primer ciclo de E. Secundaria, segundo ciclo de E. Secundaria y 1º de bachillerato).

## 4.5. Previsión ética

De acuerdo con los criterios éticos que deben ser seguidos en este tipo de investigación solicitamos los permisos necesarios a la dirección de los centros educativos, al profesorado implicado, y a las madres y padres del alumnado que colaboró en la investigación. La participación del alumnado ha sido voluntaria, y se aseguró en todo momento su anonimato y el uso de la información con fines exclusivamente Capítulo 4.- Metodología 178 académicos. Como es obvio, el profesorado participa libremente en este estudio, y en todo momento se preserva su identidad a través de claves. En un primer contacto con el equipo directivo del centro escolar se explica la investigación que se pretende llevar a cabo y los fines que la motivan, y se solicita la autorización para grabar las sesiones de clase y pasar los cuestionarios al alumnado. Al profesorado se le ofrece toda la información sobre la investigación que sea posible y que no interfiera en su comportamiento en las sesiones de clase que vayan a ser grabadas. Posteriormente, se les informa del propósito específico de la investigación, así como del análisis que se ha hecho de su actuación, una vez terminado el proceso de análisis y habiendo redactado las conclusiones. De la misma manera, al alumnado se le explica que es una investigación que se está realizando desde la Universidad Autónoma de Madrid con el objetivo de conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con cómo da las clases su profesor o profesora para mejora de la Educación Física

# Capítulo 5 Resultados, análisis y discusión

## 5.1. Características del discurso docente y tipo de información que da el profesorado.

En este apartado, como comentamos en las páginas anteriores, presentamos y analizamos los resultados atendiendo a tres niveles de concreción (ver tabla 26). Los dos primeros nos dan una visión de los resultados del estudio del discurso relacionados con la sesión de clase y con las fases de inicio, desarrollo y final de la sesión. El tercer nivel analiza el discurso del profesorado en las diferentes fases del ciclo de la tarea (presentación, conducción y evaluación), siendo el núcleo de la investigación realizada.

En todos los niveles hemos ido comprobando como el estilo de cada profesora o profesor es algo particular, aunque con puntos comunes en la mayoría de ellos. Lo que sí se aprecia en los discursos analizados es una mayor preocupación por parte del profesorado hacia un desarrollo prioritario bien de lo cognitivo, de lo motriz, de ambos, o de lo afectivo -personal y social-. Como muchos autores de los que se ha hablado en el marco teórico de esta tesis defienden, entendemos que no podemos, e incluso creemos que no sería beneficiosa, la idea de intentar homogeneizar el discurso a través de una propuesta de discurso-tipo, aunque sí apoyamos que la información que transmite el profesorado y la forma de hacerlo deberían atender a una serie de características que potenciaran la autonomía en el aprendizaje del alumnado, tan importante en la posterior adherencia a la actividad física. De alguna forma, el Glosario de categorías, caracteriza un discurso que entendemos de calidad, y que nos posiciona de cara a la discusión de los resultados de esta tesis. Aún así, habrá que tener en cuenta que el contexto donde se desarrollan las sesiones de clase, el lugar que ocupa la sesión grabada en la unidad didáctica, los objetivos de la sesión, las características del profesorado o las del alumnado, influyen en las peculiaridades del discurso analizado de cada docente.

### 5.1.1. Características del discurso en la sesión de clase

Este primer nivel de concreción se centra en el análisis del discurso de la sesión. En él, se valoran las semejanzas y diferencias del tipo de información que da el profesorado y que caracteriza su discurso, atendiendo a las dos Etapas educativas en las que los docentes participantes desarrollan su labor.

### 5.1.1.1. El discurso del profesorado de E. Primaria

Comenzamos la presentación de resultados analizando la frecuencia y la duración de las intervenciones del profesorado de E. Primaria. Como se observa en la tabla 27 la categoría más utilizada por el profesorado es la de organización de la tarea, dándose diferencias notables con las siguientes categorías más utilizadas como la motivación-empuje, el ofrecimiento de soluciones, y la evaluación de la tarea. Por el contrario, y aún siendo un análisis global de la sesión, preocupa el hecho de que categorías que consideramos relevantes para un discurso de calidad tengan una presencia casi testimonial. Nos referimos a cuestiones como por ejemplo el objetivo de la tarea que el docente está proponiendo al alumnado en la fase de presentación; la explicación de errores durante la conducción de la tarea; la evaluación de la misma, tan importante para que el alumnado tome conciencia de las causas por las que está cometiendo ese error y lo tenga en cuenta en sus próximos aprendizajes. También se desatiende el recordar en la presentación de las tareas los errores más frecuentes que podrían ayudar al alumnado a concentrarse en sus orígenes y no cometerlos; la funcionalidad de la tarea o la vinculación con otra tarea, como forma de conectar aprendizajes que ya se tienen con los nuevos a los que el alumnado se va a enfrentar. Pero aún más preocupante es, como puede apreciarse en la tabla 27, que existen otras categorías importantes sin ninguna presencia. Si analizamos ahora el tiempo de duración de las intervenciones del profesorado relacionadas con el contenido de la información, la organización de la tarea vuelve a ocupar el primer lugar, al ser la categoría que ocupa el máximo tiempo utilizado dentro del discurso del docente en E. Primaria,(0:34:18), con una diferencia importante con respecto a la segunda categoría más utilizada (descripción de la tarea, 0:08:19). Sin embargo, nuevamente, categorías como la adaptación de la tarea (0:00:06), el propósito de la tarea o el planteamiento de una tarea alternativa (0:00:00) presentan duraciones muy alarmantes o no tienen presencia en el discurso del profesorado, hecho que nos preocupa porque pensamos que son contenidos imprescindibles en un discurso de calidad. Como se puede comprobar, el análisis que hemos efectuado en función de la duración no presenta diferencias relevantes con el realizado en función de la frecuencia, e incluso reafirma la idea que teníamos de la existencia de Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 187 un discurso docente muy preocupado con la organización de la sesión, pero con importantes carencias que no benefician el aprendizaje del alumnado.

### 5.1.1.2. El discurso del profesorado de E. Secundaria

Con relación al profesorado de E. Secundaria, como se observa en la tabla 28 donde se recogen los datos referidos al contenido de la información del discurso del profesorado en esta etapa, podemos analizar como de nuevo la organización de la tarea es la categoría más utilizada por el docente en su discurso, apareciendo una vez más notables diferencias con respecto a la pregunta sobre tarea, la motivación empuje o la reiteración de algún aspecto de la tarea, como categorías más usadas después de la de organización. De nuevo, observamos como categorías relevantes de lo que entendemos por un discurso de calidad, como el propósito de la tarea, la adaptación de la tarea o el planteamiento de una tarea alternativa, presentan valores muy preocupantes, en los que se refleja la poca importancia que el profesorado le otorga a la atención a la diversidad en estas sesiones. Como sucedía en E. Primaria, la mayoría de las categorías están ordenadas de forma similar en función del análisis de la frecuencia o de la duración de las intervenciones. Aún así, la explicación de que la descripción de la tarea ocupe la décima posición en cuanto a la frecuencia y la segunda Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 189 en función del tiempo, coincide con la ya descrita para la etapa de E. Primaria, de la misma forma que la evaluación de la tarea, donde se producen también diferencias pero en sentido contrario, como se observa en la tabla 28.

### 5.1.1.3. Los discursos del profesorado de E. Primaria y de E. Secundaria

Los diferentes contextos en los que se desarrollaban las sesiones de Educación Física en los colegios y en los institutos, fueron tenidos en cuenta en la comparación que queríamos realizar de las características del discurso y el tipo de información que transmitía el profesorado de ambas etapas. La duración de las sesiones y el mayor número de clases grabadas en una de las dos etapas, nos hizo centrar el análisis en la ordenación de las categorías dentro de cada etapa, comparando las más y menos utilizadas en función de la frecuencia y de la duración de las intervenciones. Con relación a la frecuencia, decir que existe una gran coincidencia en el discurso que realiza el profesorado de ambas etapas, como se corrobora al constatar que en ambos casos se coincide en el uso de seis de entre las siete categorías más usadas (tabla 29). Además, cuando analizamos los contenidos del discurso que menos se repiten, en este caso, la coincidencia es de cuatro sobre seis, por lo que se podría decir, aunque en el desarrollo del capítulo se realiza un análisis más pormenorizado, que existe gran coincidencia en los propósitos de las intervenciones del profesorado de ambas etapas.

En lo que se refiere a la comparación del discurso docente a través de la duración de las intervenciones, volvemos a observar (tabla 30), como ocurría con la frecuencia, gran coincidencia entre las categorías en las que el profesorado utiliza un mayor y menor tiempo dentro de su discurso. En este caso, reiteramos el comentario de la preocupación que mostrábamos con la Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 191 nula o casi nula utilización de algunas de las categorías que consideramos muy relevantes en un discurso de calidad. En el anexo 5, se recogen tablas relacionadas con la frecuencia y la duración de todas las categorías en ambas etapas, así como comparativas entre las dos.

La finalidad de este apartado era la de intentar un primer acercamiento a la realidad del discurso que hemos analizado de las sesiones grabadas, aunque fuera bastante general e impreciso. En los siguientes apartados, se realiza un análisis del discurso en cada una de las fases de la sesión, y dentro de la fase de desarrollo de la misma, se analiza el discurso de forma detallada en cada una de las fases de la tarea, objeto central de este estudio. Los resultados de este análisis darán una realidad muchísimo más precisa de las características y el tipo de información que el profesorado participante en esta investigación da al alumnado en sus intervenciones.

### 5.1.2. Características del discurso en el inicio de la sesión

En esta fase de la sesión que transcurre desde el momento en el que el alumnado llega a la instalación y se reúne con su profesora o profesor hasta el instante en el que el docente comienza a explicar la primera tarea, el discurso docente debería hacer referencia a cuestiones como los propósitos de la sesión, la conexión entre los contenidos que se van a desarrollar y los que se han tratado en sesiones anteriores, o la tipología de las tareas que el docente piensa plantear durante la sesión. Esta información, de alguna manera, da sentido al trabajo que el alumnado va a desarrollar en la sesión de clase. Categorías utilizadas en E. Primaria Categorías utilizadas en E. Secundaria 1ª Organización de la tarea Organización de la tarea 2ª Descripción de la tarea Descripción de la tarea 3ª Ofrecimiento de soluciones Pregunta sobre tarea 4ª Demostración de la tarea Reiteración de algún aspecto de la tarea 5ª Motivación-empuje Técnico-táctico 6ª Reiteración de algún aspecto de la tarea Ofrecimiento de soluciones 7ª Censura Censura … …. (resto categorías) …. (resto categorías) 22ª Funcionalidad de la tarea Explicación de errores 23ª Vinculación con otra tarea Propósito de la tarea 24ª Adaptación de la tarea Planteamiento de una tarea alternativa 25ª Propósito de la tarea Medidas de seguridad 26ª Planteamiento de una tarea alternativa Información errónea 27ª Información errónea Adaptación de la tarea Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 192 Un primer análisis se centra en el número de docentes que transmiten información al alumnado en esta fase de inicio de la sesión, constatando que solo lo hace un 63,16% del profesorado4 , comenzando la sesión más de un tercio directamente por la fase de desarrollo (36,8%). Como ya hemos expuesto en el primer párrafo, nos parece sumamente importante que el alumnado no se enfrente a una sucesión de tareas que el docente le va proponiendo, sino que exista un espacio en las sesiones de clase que coincide con esta fase de inicio de la sesión, en el que el discurso del profesorado ayude a recordar los últimos aprendizajes que se han conseguido relacionados con los que se van a trabajar en la sesión de ese día. De la misma forma, la importancia de exponer una pequeña visión global de lo que se va a trabajar, del propósito de la sesión, del cómo se van a proponer las tareas o de qué tipo de tareas se van a utilizar, potenciaría la implicación cognitiva del alumnado tan necesaria para un aprendizaje significativo. Por ello, entendemos que un docente que persiga un discurso de calidad debería ser consciente de la importancia de la información que se da en esta fase, y aunque casi las dos terceras partes del profesorado realizan esta fase, nos preocupa que haya más de un tercio que, en el caso de esta investigación, hayan comenzado la sesión directamente por la fase de desarrollo. Como se observa en la tabla 31, en la que aparecen valores absolutos (referidos al total del profesorado) y relativos (profesorado que da información al alumnado en la fase de inicio de la sesión), la forma más usual que tiene el profesorado participante de transmitir la información al alumnado en esta fase, es a todo el grupo (61.1%), comunicándose también de forma individual un 44.4% de los docentes. Pero si nos centramos exclusivamente en el profesorado que sí transmite información en el Inicio de la sesión los datos varían sustancialmente, ya que en este caso la totalidad del profesorado se dirige a todo el grupo (100%), utilizando también un 72,7% de los docentes la forma individual, como segunda opción de transmitir la información.

El análisis de cómo intervienen los docentes que se dirigen al alumnado en esta fase, teniendo en cuenta la frecuencia de las intervenciones y el tiempo consumido en las mismas, vuelve a confirmar que los valores más 4 Es decir, doce de los diecinueve docentes, aunque los datos cuantitativos que se manejan de la fase se elaboran sobre 11 porque hubo un fallo en la grabación del inicio de una de las sesiones. Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 193 altos coinciden con todo el grupo, utilizando el mayor tiempo de esta fase (81,1%) en este tipo de intervenciones (73,5%). Es lógico que los docentes interaccionen de forma prioritaria con todo el grupo en esta fase de la sesión, ya que el profesorado acoge y reúne a todo el grupo, y posteriormente incide en los aspectos de la sesión que ya hemos comentado, como aclarar si hay dudas generales y motivar para un buen aprendizaje antes de la presentación de la primea tarea. También es normal que un alto porcentaje de profesorado interaccione en algún momento de forma individual con el alumnado, bien en un primer contacto hasta que se reúne todo el grupo, bien en alguna pregunta que de forma individual le plantea algún alumno o alumna, aunque como se aprecia en la tabla 31, tanto por la frecuencia de las intervenciones (19,9%), como por el tiempo de duración de las mismas (17%), podemos interpretar que este tipo de interacciones son minoritarias en esta fase frente a la interacción con todo el grupo. Centrándonos ahora en el contenido de la información que transmite el profesorado al alumnado, presentamos en la tabla 32 el porcentaje de docentes que atienden en su discurso aspectos que nos parecen imprescindibles en esta fase. Como se puede apreciar, las dos terceras partes (66,7%) del profesorado que sí transmite alguna información en esta fase, explica los propósitos de la sesión, relacionando más de la mitad del profesorado (58,3%) el contenido de ésta con el de las sesiones anteriores. En menor medida los docentes exponen el tipo de tareas que se va a realizar durante la sesión (41,7%), y ninguno se asegura de corroborar si el alumnado tiene alguna duda de las explicaciones dadas.

Si nos referimos a los contenidos categorizados de la información que el profesorado da en sus intervenciones, los datos que hemos obtenido del análisis de las transcripciones y que se encuentran de forma parcial en la tabla 33 y de forma completa en el anexo 3, muestran como la presentación y los objetivos de la sesión aparecen como los contenidos prioritarios, tanto en función de la frecuencia (17,8% y 11,2%) como de la duración (24,9% y 15,1%) de sus intervenciones.

### 5.1.3. Características del discurso en el desarrollo de la sesión

Este periodo de la sesión se caracteriza por ser el núcleo central de la clase en el que tiene lugar el desarrollo de las tareas y transcurre desde la presentación de la primera tarea que propone el docente hasta la evaluación de la última tarea que realiza el alumnado en la sesión de clase. En esta fase de la sesión analizamos los resultados obtenidos en las diferentes fases del ciclo de la tarea: presentación, conducción y evaluación. Recordemos que éste es el núcleo central de la investigación que hemos realizado. Precisamente, el número de tareas utilizado por el profesorado en sus sesiones puede condicionar el contenido de su discurso, ya que dentro de las categorías con las que se analiza el discurso hay algunas más relacionadas con una u otra fase de la tarea. En esta investigación, la media de tareas utilizadas es de 6,4 por sesión, aunque existe disparidad entre los docentes, que en muchos casos puede estar relacionada con la metodología utilizada (número de tareas mínimo 3 y máximo 8 en E. Primaria, y 4 y 19 en E. Secundaria). En efecto, si bien es verdad que se analiza el discurso empleando todo el glosario de categorías presentado, entendemos que el contenido de la información que el docente da al alumnado en cada una de las fases de la tarea debe estar más ligado a los objetivos específicos de cada una de ellas, por lo que iremos incluyendo comentarios relativos a lo deseable y a la realidad. En primer lugar haremos algunas consideraciones globales sobre la fase de desarrollo de la sesión de clase. En los siguientes subapartados nos referiremos específicamente a cada una de las fases de la tarea, y en ambos casos utilizaremos de nuevo los datos en sentido absoluto (todo el profesorado) y relativo. Las primeras consideraciones están relacionadas con la forma que utiliza el docente para transmitir la información durante la sesión de clase. En concreto, refiriéndonos a las fases de presentación y conducción de la tarea, se observa como todo el profesorado se dirige al gran grupo y de forma individual tanto para presentar las tareas como para conducirlas, siendo utilizado el pequeño grupo por todos los docentes en la conducción, pero solo por un 63% del profesorado en la presentación. Con relación a la fase de evaluación de las tareas, las tres cuartas partes del profesorado también se dirige al gran grupo, utilizando pocos docentes el pequeño grupo (16%), y la interacción individual (11,7%). Estas consideraciones referidas a la fase de evaluación de las tareas se han obtenido a partir de datos relativos, debido al escaso número de profesores y profesoras que realizan esta fase (26,3%). En cuanto a los datos generales relacionados con la frecuencia de las intervenciones y el tiempo utilizado por el docente en las mismas, se ha hecho en primer lugar, un análisis individual que nos ha permitido un posterior análisis comparativo de la intervención de los docentes en esta fase de desarrollo de la sesión. Presentamos en la tabla 34, los datos de la frecuencia Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 197 de las intervenciones (N) y del tiempo utilizado (T), así como los porcentajes que suponen y que serán los que se utilicen para el análisis. Dichos datos son el resultado del análisis individual que hemos realizado del discurso de cada profesora o profesor, detallando los datos para cada una de las fases del ciclo de la tarea. Así, por ejemplo, en relación con el tiempo de duración de la tarea, el profesor 1, dedica 36,63% a la presentación de las tareas, valor que se incrementa hasta un 51,84% cuando nos referimos a la conducción de las tareas, y se reduce significativamente a un 3,63% cuando hablamos de la evaluación de las tareas. También de forma global, como observamos en la tabla 34, la fase de conducción es la fase de la tarea a la que los docentes le dedican más tiempo (57,05%). Es normal que el tiempo dedicado a esta fase en cada tarea sea más elevado que el utilizado para las dos fases restantes, ya que una vez que presenta la tarea, intenta que el alumnado consiga a través de la experimentación el objetivo de la tarea propuesta. Aún así, pensamos que no se justifica uno de los primeros análisis que se pueden hacer al observar los datos recogidos en la tabla 34, relacionado con el poco valor que el profesorado da a la evaluación de las tareas, visible no solo en el número de docentes que la realizan (cinco de diecinueve), sino en lo que representan los valores en el cómputo total de la sesión (1,12% y 1,62%).

### 5.1.3.1. La presentación de las tareas

Es en esta fase, o debería serlo, el momento en el que el discurso del profesorado tendría que orientarse a ofrecer información relacionada no solo con los objetivos de la tarea que vamos a hacer, la descripción de la misma, o la organización de cómo la vamos a realizar, sino que sería deseable que el profesorado transmitiera información sobre la funcionalidad de la tarea, su vinculación con aprendizajes ya realizados, o los errores más frecuentes que se pueden cometer en la tarea que se va a realizar. Pero además, en este estudio en el que el contenido de las sesiones es específico de enseñanza deportiva, nos parece imprescindible que exista alguna información técnicotáctica y/o reglamentaria relacionada con los objetivos y contenidos de la sesión. También deberían aparecer en esta fase de presentación de la tarea otras categorías asociadas al principio de individualización, como son la adaptación de la tarea o la variación de la tarea en función de las necesidades del alumnado (atención a la diversidad); la activación del alumnado a través de su motivación para iniciar la tarea, o la comprobación por parte del docente de si existe alguna duda de la tarea que se va realizar. En este caso, los datos que se utilizan para describir los resultados son los absolutos, ya que todo el profesorado realiza la presentación de la tarea, resultados que superan los de Cabrera, Ruiz, Castro, Rodríguez y Zerpa, (1998), en los que solo un 76,6% la realiza siempre. Aún así, hemos incluido Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 200 también en las tablas datos en sentido relativo, que resultan exclusivamente del profesorado que utiliza cada una de las diferentes posibilidades de transmitir la información (situación) o cada una de las categorías relacionadas con el contendido de la información. En concreto, con relación a la situación, como además de presentar todo el profesorado las tareas también el 100% utiliza la interacción individual y con todo el grupo, los datos en sentido absoluto y relativo coinciden en este caso, no ocurriendo lo mismo en el pequeño grupo, utilizado solo por el 63,1% del profesorado. Si nos referimos a la forma de transmisión de la información por parte de los docentes, podemos observar en la tabla 36 como todo el profesorado participante transmite la información dirigiéndose a todo el grupo en la mayoría de las ocasiones (65,5%), ocupando para ello las tres cuartas partes del tiempo de esta fase. Aunque también se dirige de forma individual al alumnado, esta opción la utiliza en menos de una cuarta parte de las ocasiones (21,7%), con intervenciones de corta duración, empleando un tiempo muy inferior al utilizado al dirigirse a todo el grupo (14.9%). Entendemos que las explicaciones que el docente da a todo el grupo están relacionadas con la intención de organizar y dar instrucciones sobre la tarea que se va a trabajar, la organización que se va a realizar, el cómo hacer la tarea, o la vinculación que tenga la nueva tarea con los aprendizajes anteriores. Esta es la razón por la que el tiempo destinado a dirigirse a todo el grupo ocupa la mayor parte de la presentación de las tareas, y la interacción individual es relegada a un segundo plano, utilizándose normalmente para resolver pequeñas dudas de la explicación que se ha realizado.

Si relacionamos los objetivos de la fase de presentación de la tarea con la forma de transmitir la información y el contenido de la misma, vemos en la tabla 37 como la frecuencia de las intervenciones del docente tiene como intención discursiva prioritaria la de organizar la tarea (34,9%) y la de describirla (15,3%), al igual que en otros estudios (Delgado, 2000; Hernández y otros, 2010; Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Velázquez y otros, 2005, 2007; Velázquez y López, 2010), estando en un segundo plano la de preguntar al alumnado aspectos o dudas relacionadas con la tarea (7.1%), la de censurar el comportamiento (7,2%), o la de demostrar la tarea (5,1%). Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 201 Hemos querido dividir el contenido de la información que aparece en la tabla 37 en cuatro tramos, para presentar de forma explícita el peso que tienen las diferentes categorías en el discurso de los docentes. Su ordenación de mayor a menor frecuencia de las intervenciones del docente (valores absolutos), obligan a adaptar el tiempo a esta ordenación, sacrificando la de dichos valores temporales. También en la tabla aparece el porcentaje superior e inferior de cada una de las categorías que en la mayoría de los valores presentan notables diferencias.

### 5.1.3.2. La conducción de las tareas

Esta fase de la tarea implica una interacción docente-discentes centrada en la realización de las tareas que el docente ha seleccionado para conseguir los aprendizajes. Es una fase de experimentación, individual o en grupo, en la que se puede hacer un planteamiento más directivo o más relacionado con la construcción conjunta del conocimiento, en la que docente y discente tienen protagonismo, y en la que el discurso del profesorado estará relacionado con las pautas para guiar el aprendizaje, y las preguntas para provocar una disonancia cognitiva, o para centrar la atención del alumnado en algunos errores que está cometiendo, ayudándole a ser consciente de los mismos y de cómo poder solucionarlos. La información también estará relacionada con la adaptación de una tarea o con el planteamiento de una tarea alternativa, si el docente lo cree conveniente para atender la diversidad del alumnado que está en clase. Todo ello sin olvidar el cuidado, a través del discurso, de la relación social, potenciando el que exista un buen clima de aprendizaje que impulse y no debilite la motivación por conseguir los retos propuestos. Así, en este marco sería deseable encontrar entre las categorías más utilizadas por los docentes, el ofrecimiento de soluciones, la indicación y explicación de errores, las preguntas sobre la tarea, el recordatorio o la reiteración de aspectos del contenido de la tarea que han sido ya explicados, sin olvidar las categorías relacionadas con la motivación, tanto si está asociada a un desafío, como si intenta impulsar al alumnado en el reto propuesto o alabarle la resolución que está haciendo o ha hecho de la tarea. Lo que entendemos como deseable está explícito en nuestra propuesta, la realidad del discurso docente es la que presentamos. Comenzamos el análisis de esta fase de conducción de la tarea centrándonos en la Situación, como una de las variables que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Calderón, Palao y Ortega 2005, Calderón y Palao, 2005; Vernetta, Delgado y López, 1996; Vernetta y López 1998), y en concreto, en la forma en la que dependiendo de la organización de la sesión se utiliza un tipo de feedback u otro. En este caso todos los docentes transmiten la información al alumnado explicando tanto de forma colectiva (a todo el grupo y a pequeños grupos), como individualmente, dirigiéndose de esta última forma al alumnado en una de cada dos ocasiones (50,77%), coincidiendo con estudios como la forma prioritaria (Delgado, 2000), o como un distintivo del profesorado más eficaz (Carreiro da Costa y Piéron, 1990b). También se dirigen a todo el grupo (25,78%) o a pequeños grupos (23,44%) en una de cada cuatro intervenciones, como se aprecia en la tabla 38. Esta situación varía algo cuando tenemos en cuenta la duración de las intervenciones, ya que aunque la interacción individual (43,65%) sigue ocupando la primera posición, en este caso, reduce su porcentaje en beneficio de la interacción con todo el grupo. Así, la tercera parte del tiempo Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 206 total ahora se utiliza para las intervenciones dirigidas a todo el grupo (33,96%), aumentando en este caso los resultados obtenidos al analizar la frecuencia, manteniéndose el pequeño grupo (22,9%) con valores similares a los obtenidos en la frecuencia (tabla 38).

Los datos anteriores nos presentan un docente que se dirige de forma individual en la mayoría de sus intervenciones, utilizando también el mayor tiempo de la fase de conducción de las tareas para esta opción, hecho que nos parece razonable. Aún así, valorando los datos relacionados con todo el grupo asociados a número de intervenciones (25,78%) y a duración (33,96%), podríamos interpretar que en este caso las intervenciones son más extensas que cuando el profesorado se dirige de forma individual, en la que los feedback son más cortos aunque más continuos. Posiblemente estas intervenciones a toda la clase estén relacionadas con las paradas que el docente hace de la actividad, con el fin de recordar algún aspecto que ya se ha explicado y que la mayoría del alumnado no está realizando, o con la intención de efectuar una corrección sobre algún error generalizado que el profesorado esté observando en la realización de la tarea, o para explicar algún aspecto más relacionado con la tarea que están realizando. Por el contrario, las interacciones individuales son feedback más precisos y asociados a la observación que el profesorado hace de la realización individual que un alumno o una alumna está haciendo de la tarea. En este caso, la pregunta que el docente le hace al discente sobre lo que está haciendo, la indicación del error, el ofrecimiento de soluciones que le da al problema que esté teniendo para realizar la tarea, la modificación que pueda hacerle de algún aspecto tanto de tipo estructural, como relacionado con la percepción, la decisión o la ejecución que facilite la tarea y le permita llegar a conseguir el aprendizaje, son intervenciones relacionadas con un feedback más concreto y de menos duración que si estuviera analizando y puntualizando sobre la observación que ha estado realizando a todo el grupo. Investigaciones como las de Lorenzo, Jiménez, Lorenzo (2006) al analizar el discurso de un entrenador de baloncesto concluyen que la forma de dirigirse (al grupo o al jugador) depende del tipo de sesión que se esté desarrollando. Calderón, Palao y Ortega (2005), coinciden con esta opinión, aunque encuentran que el feedback individual-general e individual-específico es el más utilizado por los docentes para la enseñanza de las habilidades Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 207 atléticas cuando la organización es en hilera, y masivo-general y masivoespecífico cuando la organización es en circuitos. En nuestro caso, el docente utiliza prioritariamente el feedback individual. Centrándonos ahora en el análisis que hemos hecho del contenido categorizado del discurso del profesorado, nos gustaría puntualizar algunos aspectos del contenido del discurso individual de cada docente, ya que al igual que pasaba en la presentación de las tareas existe una gran diversidad entre las características de los discursos del profesorado analizado. Por una parte, nos encontramos de nuevo (anexo 3) ante unas categorías que son empleadas por la totalidad del profesorado, o incluso por más de un 80% del mismo, frente a otras que prácticamente no las utiliza ningún docente. Por otra parte, existen grandes diferencias entre la utilización que cada docente hace de una misma categoría en su discurso, y por lo tanto, observamos diferencias significativas entre los discursos del profesorado. Estos datos se presentan de dos maneras: en el anexo 3, refiriéndose al discurso de cada docente, y de forma colectiva en la tabla 39 (% de la media absoluta y % máximo y mínimo de frecuencia y tiempo). Así, si analizamos los resultados valorando la existencia de contenidos categorizados asociados en mayor o menor medida a una fase, las categorías que podrían tener una justificación de su menor presencia en esta fase de conducción de la tarea serían, entre otras, categorías más ligadas a la presentación de la tarea como propósito de la tarea, objetivo de la tarea, descripción de la tarea, demostración de la tarea, funcionalidad, vinculación con otra tarea, organización de la tarea, o errores más frecuentes. A ello hay que añadirle que en muchos casos estas categorías son registradas en esta fase de conducción dentro de la categoría de reiteración de aspectos del contenido de la tarea, y por lo tanto no aparecen reflejadas explícitamente como el contenido categorizado que son.

### 5.1.3.3. La evaluación de las tareas

Llegamos a la fase que completa o debería completar el ciclo de una tarea. Nos referimos a la fase de evaluación de las tareas en la que el objetivo docente tendría que girar en torno a aspectos tales como la importancia que tiene el hacer más consciente al alumnado de la tarea que acaba de realizar, de las dificultades que haya tenido en el desarrollo de la misma, de la funcionalidad de los aprendizajes conseguidos, y de la posibilidad de utilizarlos para poder realizar otras tareas que les lleven a alcanzar otros aprendizajes nuevos. En definitiva, la finalidad es hacer conscientes a las alumnas y los alumnos del proceso de aprendizaje que han llevado a cabo, fortaleciendo una mayor disposición a la autonomía en su aprendizaje y a la autorregulación de su propio proceso. También es una fase donde recapitulamos con el alumnado los contenidos trabajados, que en determinados momentos son nuevos, y en otros, profundizan en algún tema o aspecto que ya se ha tratado en las clases anteriores de enseñanza deportiva. Nos referimos tanto a conceptos o procedimientos asociados a los aspectos biológicos y a los elementos funcionales o estructurales de los deportes, como a las actitudes con las que se afrontan las relaciones de cooperación-oposición que se dan en todas las tareas de las sesiones que hemos grabado (deportes colectivos). Entendemos que lo deseable en un discurso de calidad en la fase de desarrollo de la sesión pasaría por valorar no solo intervenciones del profesorado encaminadas a presentar y conducir las tareas, sino otras dedicadas a su evaluación. No es muy aceptable el paso de tarea a tarea sin realizar esta fase que, en nuestra opinión, es imprescindible y marca significativamente la calidad de la enseñanza. Si en las otras fases de la tarea la totalidad del profesorado se dirigía al alumnado, en esta fase de evaluación los datos son muy preocupantes, ya que encontramos que solo una cuarta parte de los docentes (26,3%) transmite información evaluativa al alumnado, lo que significa que tres cuartas partes no valoran como necesarias las finalidades que tiene el discurso en esta fase, coincidiendo con Velázquez y López (2010). De hecho, una de las decisiones tomadas para el análisis y la Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 217 descripción de los datos de esta fase, ha sido la de comentar los resultados a partir de los datos relativos obtenidos al analizar el discurso del profesorado que sí realiza la evaluación de las tareas (cinco de diecinueve). Aún así se muestran los valores absolutos y relativos de la fase. Al igual que en las otras fases comentábamos que el contenido de la información debería inclinarse hacia un tipo de categorías más relacionado con el objetivo de la tarea, la descripción de la tarea, su funcionalidad, el ofrecimiento de soluciones, la explicación de errores, o la motivación-reto, entre otras, en el caso de esta fase de evaluación, es donde más claramente los contenidos tendrían que asociarse a la categoría específica de evaluación de las tareas. Y aunque en la primera propuesta del Glosario de categorías se incluían un número mayor de éstas relacionadas directamente con esta fase, y por una cuestión de funcionalidad quedó reducida a la única categoría de evaluación de las tareas, seguimos defendiendo la importancia que tiene la evaluación de las mismas y sus diferentes matices (valorativa, comparativa, funcional…). En definitiva, es la fase del ciclo con la que cerramos el proceso de adquisición de los aprendizajes que estamos intentando construir con el alumnado. Analizando los datos recogidos en la tabla 40, la forma mayoritaria que tiene el profesorado de transmitir la información en la fase de evaluación de la tarea es la de dirigirse a todo el grupo (72,2%), y como segunda opción (16% de sus intervenciones) a pequeños grupos, obteniendo prácticamente los mismos valores referidos al tiempo utilizado, en ambos casos.

Un cuarto profesor no utiliza el gran grupo y sí reparte sus intervenciones entre el pequeño grupo, que usa de forma prioritaria (69,58%), y la forma individual (30,42%). Si nos referimos a la duración de las intervenciones, este docente aumenta el porcentaje del tiempo utilizado para el pequeño grupo (73,9%), en detrimento de la otra opción utilizada (26,1%). Finalmente, el quinto profesor transmite la información utilizando las tres posibilidades: todo el grupo (68,41%), individual (21,06%) y pequeño grupo (10,53%), aumentando significativamente el tiempo utilizado para dirigirse a todo el grupo (81,24%) en detrimento del usado para la forma individual (15,49%) y el pequeño grupo (3,27%). Desde nuestro punto de vista nos parece acertada la opción de dirigirse a todo el grupo para hacer la evaluación de la tarea, ya que de esta forma se asegura que dicha evaluación es realizada con todo el alumnado. En el caso de los dos profesores que utilizan el pequeño grupo, en el análisis de las grabaciones se observa que en el caso del docente que lo hace de forma prioritaria, se debe a la organización que tiene en el desarrollo de la sesión, en la que durante todas las tareas ha realizado la presentación y la conducción pasando por los diferentes grupos, y de la misma forma lo hace en la evaluación, por lo que todo el alumnado está informado. No se da la misma situación en el caso del otro docente, ya que realiza la evaluación con alguno de los grupos pero no atiende a todo el alumnado, por lo que esta situación sí que nos preocupa. En definitiva pensamos que la mejor opción es la de reunir a todo el grupo, aún pudiendo darse de forma más esporádica cualquiera de las otras dos opciones. Si nos centramos ahora en el contenido del discurso, no todas las categorías están presentes en la información dada en esta fase (tabla 41), hecho que nos parece correcto, como ya hemos comentado, al referirnos a la especificidad de las categorías asociadas a cada fase, pero en otros nos llama la atención que no se aluda a estos contenidos y sí a otros que son menos específicos de esta fase.

### 5.1.3.4. Síntesis de resultados de la fase de desarrollo de la sesión

La síntesis anterior trata de reflejar conjuntamente los datos que ya se han dado al final de cada fase dentro de este apartado. Podríamos decir a modo de conclusión que la realidad del discurso presenta un docente que dentro de la fase de desarrollo explica las tareas y las conduce, pero no considera la fase de evaluación como imprescindible, salvo una cuarta parte del profesorado participante. Si atendemos al contenido del discurso, podemos decir que las intervenciones de los docentes se dirigen prioritariamente a resolver aspectos relacionados con la organización de las tareas, tanto en la fase de presentación como en la de conducción, dejando en un segundo plano categorías que mejorarían los procesos de reflexión y participación del alumnado en su aprendizaje, o categorías relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, importantes dentro de un discurso de calidad. Pensamos que es necesaria una reflexión sobre como potenciar la sensibilización del profesorado hacia este tipo de aspectos que mejorarían sustancialmente la calidad del discurso docente, y en definitiva, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases de Educación física. Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 224

### 5.1.4. Características del discurso en el final de la sesión

La última fase de la sesión debería ser una fase de síntesis en la que hiciéramos al alumnado consciente de los aprendizajes que ha conseguido, de los aspectos importantes de los mismos, de su funcionalidad, de las dificultades que se han tenido, de los errores más frecuentes que se han cometido, de lo que han mejorado o de sus puntos débiles susceptibles de mejorar. También creemos que es el momento de animar y felicitar al alumnado que ha estado trabajando durante la sesión, y por qué no, reclamar una mejor disposición a las alumnas y los alumnos que no hayan tenido una buena actitud hacia el trabajo, la colaboración con compañeras y compañeros y el respeto a sus posibilidades y limitaciones, etc. Aún así, con la importancia que entendemos tiene esta fase, el profesorado no suele reservar un tiempo para poder desarrollarla. Aunque unos primeros datos generales muestran como un 63,16% de los docentes (doce de diecinueve) sí hacen esta fase, aproximadamente algo más de un tercio del profesorado no la realiza (36,84%). El dato, en cuanto al número, coincide con el del inicio de la sesión, aunque no con los profesores y profesoras que no realizaban la fase de inicio de la sesión. Analizando la fase a través de los datos referentes a los docentes que sí realizan lo que consideramos el final de la sesión (datos relativos), observamos que todo el profesorado transmite la información dirigiéndose a todo el grupo, utilizando además un porcentaje elevado de los docentes (83,3%) también la opción individual, como se refleja en la tabla 42. Final de la sesión % docentes/ utilización de situación Frecuencia de intervenciones Tiempo utilizado en las

## 5.2. Percepción del alumnado sobre el discurso docente

Si en la primera parte del Capítulo se presentaban los datos relativos a la descripción y análisis del discurso, en esta segunda parte se exponen los resultados obtenidos sobre la percepción que el alumnado tiene del discurso de las profesoras y profesores participantes. En concreto, en este apartado se describen y analizan los datos relativos a la percepción que el alumnado tiene de las características y el tipo de información verbal que su profesora o profesor le da en las diferentes fases de la tarea (presentación, conducción y evaluación), en el transcurso de la fase de desarrollo de la sesión. El análisis que presentamos se realizó con el fin de completar y contrastar la información obtenida del discurso del profesorado a través del análisis de las transcripciones. Para ello se efectuó una encuesta al alumnado a través de un cuestionario con preguntas estructuradas de elección múltiple y de escala, cuyos resultados se han tratado estadísticamente y se han analizado no solo de forma general, sino atendiendo a las variables de género y curso, permitiendo reflejar a continuación la percepción que el alumnado participante en la investigación tiene del discurso de su profesor o profesora, y dando respuesta al segundo objetivo de esta investigación: Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases. Como introducción a la presentación de los resultados referidos a la percepción que el alumnado tiene del discurso de sus profesoras y profesores, una vez hecho el análisis de los mismos, estamos en situación de afirmar que la percepción que los discentes participantes en esta investigación tienen de las intervenciones de los docentes dista bastante de los resultados obtenidos a través de la observación sistemática del discurso docente. Sin poder identificar de forma rigurosa las causas de esta divergencia, la percepción que el alumnado tiene de la calidad del contenido del discurso del profesorado es muy favorable, coincidiendo con estudios como el de Delgado (2000), obteniéndose valores muy positivos en la fase de presentación de las tareas, aunque dichos valores desciendan en las fases de conducción y evaluación, pero sin abandonar la tendencia positiva. Sin duda alguna, el poder valorar las causas de esta situación será contemplado en las próximas investigaciones que se realicen sobre este tema. En cuanto a los resultados obtenidos al introducir las variables de género y de edad, apuntar que en líneas generales la opinión que las chicas tienen del discurso de su profesora o profesor es menos favorable que la de los chicos, al igual que ocurre con el alumnado de 3º y 4º de ESO/1º Bachillerato con respecto a los otros dos grupos de edad. A continuación se describen y analizan los datos de este apartado, comentando en primer lugar los resultados a nivel general, matizándolos posteriormente con los datos recogidos con respecto al curso y al género, señalando las diferencias significativas encontradas y recogidas en el anexo Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 230 4. Para una mejor comprensión de los resultados dividimos este apartado en tres secciones en las que se recogen los resultados de cada una de las fases de la tarea: presentación, conducción y evaluación.

### 5.2.1. Presentación de las tareas

El análisis de los datos referentes a la opinión del alumnado sobre cómo presenta su profesora o profesor la tarea que van a realizar, se desarrolla en este apartado con el apoyo de tres tablas y la interpretación de los datos incluidos en ellas. La primera recoge la opinión general del alumnado sobre el discurso del profesorado, y las dos siguientes presentan los resultados obtenidos relativos a la opinión de chicos y chicas, y al curso en el que están los encuestados (tercer ciclo de Educación Primaria, primer ciclo de ESO, y segundo ciclo de ESO junto con 1º de Bachillerato), comentando las diferencias significativas que hemos ido encontrando. En todas las tablas los ítems están ordenados en función del resultado obtenido en la respuesta Siempre (de mayor a menor). A ello se une en la variable de género que los datos se ordenan en función del siempre de las chicas, y en la variable de edad del siempre del alumnado de 5º-6º de E. Primaria. Podemos valorar que la percepción que el alumnado tiene de la calidad del discurso de sus profesores y profesoras en la fase de presentación de las tareas es bastante positiva, aunque con matices, ya que todos los ítems que se evalúan están asociados a una enseñanza de calidad. El alumnado nos presenta un docente que explica claramente las actividades que tienen que hacer y que en la mayoría de las ocasiones también se interesa porque sepan cuál es el objetivo de la actividad, comprobando que han entendido bien lo que hay que hacer, aunque señalan que no le da tanta importancia a indicar los puntos importantes de la tarea, ni los errores más frecuentes, desatendiendo en mayor medida la explicación de la funcionalidad de la tarea, así como cuestiones relacionadas con impulsar motivacionalmente el aprendizaje. Esta opinión, como veremos a continuación, no presenta diferencias significativas entre chicos y chicas, salvo en dos de los siete ítems (resaltar aspectos más importantes de la tarea y su funcionalidad), en los que las chicas tienen una percepción menos favorable. En cuanto a la edad, se establecen diferencias significativas en cinco de los siete ítems, siendo el grupo de edades más pequeño (alumnado de E. Primaria) el que presenta en un mayor número de ítems diferencias significativas con alguno de los otros dos grupos o con los dos. Analizando en concreto los datos, si unimos los porcentajes de siempre y a menudo, puede decirse que la opinión del alumnado sobre el discurso de los docentes se encuentra en una horquilla que va de casi las dos terceras partes del alumnado, como valor más bajo, hasta valores muy positivos al referirse tanto a la claridad con la que sus profesoras y profesores les presentan las Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 231 tareas (93,3% del alumnado), como a la frecuencia con la que les indican los objetivos de la tarea que van a realizar (86,2%). La percepción del alumnado con respecto a la claridad con la que el docente les explica qué hacer y cómo hacer las tareas, es una de las cuestiones que ha sido más estudiada como factor determinante para que el alumnado asuma su responsabilidad en el desarrollo de la tarea (Silverman, Kulina y Crull, 1995) y para que no se produzcan respuestas inapropiadas (Carreiro da Costa y Piéron, 1990a). Sería deseable, por tanto, que esta percepción se diera en la realidad.

### 5.2.2. Conducción de las tareas

En este apartado tratamos de describir y analizar la percepción que el alumnado tiene de aspectos referidos a cómo actúa el docente cuando se están realizando las tareas, valorando, a través de la frecuencia de las intervenciones del profesorado, aspectos referidos a una intervención dirigida a todo el grupo (cuando estamos haciendo las actividades…), o más directamente a un solo discente (cuando estoy realizando una actividad…). Presentamos los resultados obtenidos en dos subapartados diferentes. En esta fase de la tarea el profesorado debería proporcionar feedback encaminados a facilitar la realización de la tarea y la consecución del objetivo de la misma, con informaciones específicas o de refuerzos afectivos que impulsen al alumnado a seguir intentando la consecución del aprendizaje. Así, en algunos momentos el objetivo del feedback debería ser más descriptivo, en otros, más prescriptivo, e incluso tendrían que existir situaciones en las que a través de feedback interrogativos los docentes ayudaran al alumnado a descubrir los errores que estuvieran cometiendo y/o los medios que podrían utilizar para corregir dichos errores. Al igual que hicimos en la presentación de las tareas analizamos la percepción del alumnado atendiendo en primer lugar a los datos generales, y matizamos esta percepción general con el análisis en función del género y de la edad. En las tablas en las que el alumnado valora la frecuencia de la intervención de los docentes, los ítems están ordenados en función del resultado obtenido en la respuesta Siempre (de mayor a menor), y como en el Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 235 caso anterior, en la variable de género los datos se ordenan en función del siempre de las chicas, y en la variable de edad, del siempre del alumnado de 5º-6º de E. Primaria.

### 5.2.2.1. La interacción del docente con el grupo

En la tabla 48 se recoge la percepción que el alumnado tiene de la frecuencia de intervención de los docentes cuando están realizando las tareas, atendiendo tanto a datos generales, como en función del género y de la edad. Como se puede apreciar, la mitad del alumnado (51,9%) opina que frecuentemente el docente detiene la actividad para informarles de algún aspecto relacionado con el desarrollo de la tarea que están realizando, aunque casi la otra mitad considera que lo hace a veces, situación que podría ser interpretada como que debería mejorarse, aunque no está claro que el parar frecuentemente la actividad para informar a todo el grupo reporte un mayor beneficio en el aprendizaje que el no parar la actividad y sí dar instrucciones individuales más frecuentes.

En este sentido, la investigación que Jiménez y Gómez (2005) hacen sobre el papel del discurso docente en la enseñanza deportiva, obtiene valores superiores a los nuestros, señalando que el 59,6% de los mensajes que emite el docente en la sesión los hace durante los segmentos de actividad motriz. En otras investigaciones como la de Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006), en las que se estudia la comunicación verbal del entrenador, se refleja que la causa por la que el entrenador decide no parar la actividad está relacionada con el no influir negativamente en la dinámica del entrenamiento y en la intensidad de las acciones. Si analizamos ahora los datos teniendo en cuenta el género, los valores son muy similares entre los chicos y las chicas y no se desvían de la opinión general, siendo algo más elevados en el caso de los chicos, sin apreciarse diferencias significativas (53,9% opina que es frecuente que el docente pare la tarea y les indique algo, frente al 49,6% de las chicas).

### 5.2.2.2. La interacción directa con un alumno o alumna

Finalmente analizamos la percepción que tiene el alumnado de su interacción individual con el docente cuando está realizando una tarea. En primer lugar consideramos la percepción que tiene el alumnado sobre aspectos más generales de las intervenciones de los docentes, comentando también los resultados obtenidos en el análisis de las variables de género y Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 238 edad. En segundo lugar, el análisis de los resultados se centra en la percepción de los discentes sobre aspectos más específicos del feedback que le da su profesora o profesor, completando dicho análisis con los datos obtenidos relacionados con las variables de género y de edad. Los resultados están ordenados siguiendo los mismos criterios que en apartados anteriores, salvo con el ítem referente a si el docente le regaña cuando lo está haciendo mal, debido a su connotación negativa. Con respecto a la percepción que tiene el alumnado referida a la actuación global del docente cuando interacciona directamente con él o con ella, podemos observar dos tendencias (tabla 50). Una primera, en la que los resultados de siempre y casi siempre son bastante positivos, observando como las tres cuartas partes del alumnado percibe un trato amable del profesorado ante sus problemas en el aprendizaje (76,3%), y más de las tres cuartas partes del alumnado opinan que nunca o a veces (78,3%) son regañados por el docente cuando están haciendo algo mal. Con parecidos valores se expresan cuando opinan que el docente se dirige a ellos para ayudarles ante los problemas (72,1%).

Por el contrario observamos una segunda tendencia que coincide con el descenso en los porcentajes del siempre o casi siempre en favor de frecuencias menos positivas. Coincide con la opinión que el alumnado tiene de las intervenciones del docente en aspectos relacionados con lo que sería una interacción mucho más participativa, donde a través de feedback interrogativos el profesorado involucrara al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje, cerciorándose de si ha entendido bien lo que tiene que realizar, haciéndole pensar en lo que está haciendo, si lo está haciendo bien o no, y en este último caso, ayudándole a descubrir cuál sería la manera de corregir los errores. Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 239 Así, y aunque en el análisis que venimos realizando se resaltan los valores del siempre y el casi siempre, en esta ocasión entendemos que es importante centrarnos en la percepción que tiene el discente de la intervención específica del docente, en la que los porcentajes más elevados se inclinan hacia las categorías intermedias del a veces y casi siempre, observando como una proporción considerable del alumnado ya no tiene una percepción tan positiva de la actuación del docente, al referirse a aspectos relacionados con señalarle los aspectos de la tarea en los que tiene que poner más atención, o ayudarle a pensar en lo que hace y por qué debe hacerlo así, o cerciorarse a través de preguntas si ha entendido bien lo que está haciendo (tabla 50). En cuanto a la opinión de los chicos y las chicas, como se observa en la tabla 51, más allá de las matizaciones que posteriormente haremos, la percepción del alumnado nos presenta un docente que en la mayoría de las ocasiones se dirige con un trato amable para interesarse cuando cometen errores en la realización de la tarea, aunque la calidad de las intervenciones docentes relacionadas con la ayuda no sea percibida como muy buena (los ítems están relacionados con la calidad del discurso y la frecuencia con la que se perciben no es muy alta).

### 5.2.3. Evaluación de las tareas

En este último apartado correspondiente a la evaluación de las tareas recogemos la percepción que el alumnado tiene de cómo actúa el docente en el periodo de tiempo entre la finalización de una tarea y el comienzo de la siguiente, opinando tanto sobre la frecuencia con la que el profesorado hace Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 246 esta evaluación, como sobre la finalidad de la misma. Al igual que hicimos en la presentación y en la conducción de las tareas, analizamos la percepción del alumnado atendiendo en primer lugar a los datos generales y matizamos esta percepción general con el análisis en función del género y de la edad. En las tablas en las que el alumnado valora la frecuencia de la intervención de los docentes, los ítems están ordenados en función del resultado obtenido en la respuesta Siempre (de mayor a menor), y como en el caso anterior, en la variable de género los datos se ordenan en función del siempre de las chicas, y en la variable de edad, del siempre del alumnado de 5º-6º de E. Primaria. Una primera aproximación a la evaluación de las tareas se observa en la tabla 56, en la que se recogen los datos relacionados con la percepción del alumnado sobre la frecuencia con la que el docente interviene para evaluar la tarea realizada. Los resultados no son muy positivos ya que como puede apreciarse menos de un tercio del alumnado (30%) percibe que el profesorado después de la realización de una tarea evalúe la misma con todo el grupo, aunque hay otro grupo similar (27,5%) que opina que lo hace casi siempre. Este hecho nos permite pensar que la percepción que el alumnado tiene es que la evaluación de las tareas es realizada por casi el 60% del profesorado en la mayoría de los casos, dato que choca con el obtenido en el análisis de la realidad del discurso (26,3%). Aún así, y siguiendo con la percepción del alumnado, es preocupante que la opinión de un 40% de alumnos y alumnas sea que el docente solo evalúa a veces, casi nunca o nunca las tareas. Llama la atención este dato negativo en la percepción del alumnado, ya que como venimos comentando, la percepción del alumnado con respecto a los comportamientos instructivos de su profesora o profesor es realmente positiva. Entendemos que una enseñanza de calidad está marcada por la realización de la evaluación de las tareas en la que se intenta hacer conscientes a las alumnas y los alumnos de su proceso de aprendizaje, de los nuevos logros y sus aspectos importantes, de las mejoras conseguidas, de las debilidades en las que hay que trabajar más y estar atentas y atentos en los futuros aprendizajes relacionados con el que se está evaluando, y de un sinfín de aspectos que le dan a la evaluación de las tareas una gran relevancia en un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

## 5.3. Percepción del profesorado sobre el contenido de su discurso docente

En este tercer apartado del Capítulo se describen y analizan los datos obtenidos del cuestionario sobre la percepción que de su propia práctica docente tienen las profesoras y los profesores participantes en la investigación, y en concreto, de las características y el tipo de información de los procesos de comunicación verbal que establecen con el alumnado en el desarrollo de las sesiones de enseñanza deportiva. Si en el caso del cuestionario del alumnado los resultados se habían obtenido de las respuestas a las preguntas estructuradas de elección múltiple y de escala, el cuestionario del profesorado utiliza este tipo de preguntas y añade las preguntas en forma dicotómica. Como ya explicábamos en el Capítulo 3 de Metodología, en un primer momento, e intentando dar respuesta al primer objetivo de esta investigación, analizamos la realidad del discurso docente a partir del análisis de las transcripciones del discurso. Ahora nos centramos en dar respuesta al tercer objetivo de la investigación, intentando conocer y analizar la percepción que las profesoras y profesores tienen de su propio discurso: Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas. De forma esquemática diremos que en la primera parte del cuestionario se obtiene información relacionada con datos de filiación del profesorado, que nos servirán para posteriormente describir y analizar la percepción de éste asociada a las variables de género, años de experiencia, o de la Etapa en la que desarrolla su labor docente. A continuación las preguntas tratan de obtener información sobre como percibe el profesorado los procesos de comunicación verbal con el alumnado en la fase de desarrollo de la sesión, y en concreto, antes, durante y después de la realización de las tareas. Nos referimos a la fase de presentación (ítems 5-10), conducción (11-26) y evaluación de la tarea (27-35). En un principio la descripción de los datos se hace en función de la opinión general, tratando de encontrar diferencias significativas en función del género, de la experiencia docente y de la etapa educativa en la que el profesorado desarrolla su labor, con el fin de matizar, si cabe, los resultados generales. Las tablas en las que se recoge el estudio estadístico realizado se encuentran en el anexo 4. Podríamos decir que, en general, el profesorado percibe que sus intervenciones atienden casi siempre a todos los aspectos que consideramos fundamentales en un discurso de calidad, coincidiendo con otros estudios (Delgado, 2000), lo que analizaremos en el desarrollo de este apartado, comprobando como en la mayoría de las ocasiones la realidad del discurso se aleja significativamente de la percepción del docente, coincidiendo con los resultados de Velázquez y López (2010).

### 5.3.1. Presentación de las tareas

Los datos de la percepción que el profesorado tiene de las finalidades de sus intervenciones antes de comenzar una tarea se presentan en la tabla 59. Seguimos utilizando el criterio de unir los porcentajes de casi siempre y siempre para comentar los resultados obtenidos. Aún así, nos parece relevante apuntar que la categoría preferida en la mayoría de las opiniones del profesorado es el casi siempre, con unos valores elevados y a veces distanciados del siempre. Podríamos decir que en general el profesorado percibe positivamente que sus intervenciones atienden siempre o casi siempre a todos los aspectos que consideramos fundamentales en la fase de presentación de las tareas en una enseñanza de calidad. Apreciamos como el 100% del profesorado considera que se asegura de que el alumnado haya entendido bien lo que hay que hacer, y más de las tres cuartas partes de los docentes opinan que animan al alumnado para que se esfuerce por hacer bien la tarea (82,4%), explican los objetivos de la misma (82,3%), resaltan los aspectos más importantes (76,5%), y explican la funcionalidad de la tarea (76,5%). Por debajo de este valor, pero con un dato muy positivo, encontramos que un 70,6% del profesorado percibe que indica los errores más frecuentes que se pueden cometer en la tarea que está presentando, para que pongan atención en no realizarlos. De esta forma, como comentábamos, en la tabla 60 podemos observar como la percepción es muy positiva, aunque vuelve a preocuparnos la funcionalidad de la tarea, ya que aún presentando porcentajes positivos, encontramos que solo un 11% del profesorado opina que siempre explica para qué sirve la tarea, indicador fundamental en nuestra opinión de una enseñanza de calidad, uniéndose a este dato que casi una cuarta parte (23,5%) considera que solo lo hace a veces.

### 5.3.2. Conducción de las tareas

El segundo bloque de preguntas intenta obtener información sobre la percepción que tienen los docentes de la forma en la que dan la información al alumnado durante la conducción de la tarea y de la finalidad de su intervención cuando corrigen a un alumno o alumna en particular. Para ello se utilizan preguntas dicotómicas y de elección múltiple, centrándonos en el feedback que el docente da al alumnado, intentando matizar aspectos fundamentales de lo que consideramos un discurso de calidad referido a la conducción de las tareas. De nuevo, como hicimos en la presentación de las tareas, analizamos la percepción que el profesorado tiene de su intervención en la conducción de las tareas. Además de analizar los datos referentes a la opinión general, hemos buscado las posibles diferencias significativas relacionadas con las variables de género, años de experiencia y Etapa educativa en la que los docentes desarrollan su labor. En primer lugar, analizamos la percepción que el docente tiene de cómo se dirige al alumnado cuando este está desarrollando una tarea, y posteriormente estudiamos la percepción que el profesorado tiene sobre la finalidad de su intervención cuando corrige a una alumna o a un alumno en concreto. La mayoría del profesorado combina las dos formas posibles para interaccionar con el alumnado (parar la tarea o dar la información sobre la marcha -82,4%-). En este caso no hemos encontrado diferencias significativas en función de ninguna de las variables (años de experiencia, etapa educativa y género). Aún así, hemos comparado estos datos con las tres variables, y en todos los casos, la categoría más elevada coincide con los datos generales en una actuación mixta, siendo más similares los del profesorado de la Etapa de E. Secundaria y los de los profesores (91,7%), y alejándose más los docentes de la Etapa de E. Primaria y las profesoras (60% -mixta-,), y el profesorado de menos experiencia (62,5% -mixta-). Por otra parte, la percepción que el profesorado tiene sobre la finalidad de su intervención cuando corrige a una alumna o a un alumno en concreto es bastante positiva, ya que como veremos a continuación, salvo los resultados Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 258 de uno de los aspectos analizados del discurso docente cuya tendencia es negativa, los demás son positivos y bastante elevados.

### 5.3.3. Evaluación de las tareas

En este último apartado analizamos la percepción que tiene el profesorado sobre la finalidad de su intervención entre el momento en el que acaba una tarea y comienza la siguiente. Ya hemos comentado que la fase de evaluación de la tarea nos parece esencial para una enseñanza de calidad, por lo que la percepción que tienen los docentes sobre la frecuencia con la que tratan los diferentes aspectos incluidos en la tabla 64, es importante para saber hasta que punto son conscientes del contenido de su discurso.

En cuanto a la percepción que el profesorado tiene de la finalidad de sus intervenciones, esta se centra en la corrección de errores, tanto para indicar los que ha cometido la mayoría (70,6%), como el motivo por el que se siguen cometiendo (70,5%). Otro aspecto que es percibido como realizado Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 262 siempre o casi siempre por casi las dos terceras partes de los docentes, es el de hacer pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar (64,7%), finalidad que se acerca más que las dos anteriores a la idea de un discurso de calidad en el que el alumnado sea más independiente en su aprendizaje. Aún así, podría decirse que los valores obtenidos de la percepción del profesorado con respecto a estos tres aspectos del discurso son favorables, dado el número de docentes que percibe que los atiende en sus interacciones con el alumnado. Por el contrario, las intervenciones que se dirigen a animar, felicitar o censurar la realización de la tarea por parte del alumnado son percibidas con una menor frecuencia. Así, alrededor de la mitad de los docentes considera que felicita siempre o casi siempre al alumnado que ha trabajado bien (53%), y con similares valores (52,9%) percibe que llama la atención a los que han tenido una actitud inadecuada. Si nos referimos a las intervenciones dirigidas a animar al alumnado valorando la mejora en su proceso de aprendizaje, observamos una reducción de la frecuencia (41,2%) que vuelve a poner de manifiesto que la comunicación más afectiva dentro del discurso que hace el docente se cuida en menor medida que los otros aspectos. Con una percepción menos favorable y con valores preocupantes en cuanto a la frecuencia de las intervenciones (menos de una tercera parte - 29,4%-), el profesorado percibe que cuando interviene lo hace para informar al alumnado de cómo le ha salido la tarea, bien o mal, o para preguntarle por los problemas que ha tenido al hacerla, aspectos que nos parecen claves para que el alumnado sepa cómo poder afrontar en la siguiente tarea o sesión, el aprendizaje que está tratando de lograr. Es imposible, o por lo menos bastante más difícil, que las alumnas y los alumnos consigan un aprendizaje, si ni siquiera en la evaluación de la tarea se les informa o se les hace pensar sobre cómo ha sido su aprendizaje, de si tienen que rectificar alguna decisión, de cómo afrontar con alternativas esa parte de la tarea que les ha dado problemas, etc.

## 5.4. Relación entre la percepción que el profesorado tiene de su discurso y la realidad del mismo

Nos parecía fundamental para los propósitos de esta investigación comparar los resultados obtenidos del análisis de la realidad del discurso docente y los de la percepción que tiene el profesorado de su propio discurso en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas, por lo que este apartado se ocupa de ello. Como veremos en su desarrollo, la autopercepción del profesorado sobre su discurso docente dista mucho de los resultados obtenidos al analizar la realidad del mismo, aún señalando Sierra, Delgado y Medina (2008) en un estudio realizado sobre la valoración de la capacidad de percepción docente, que “… resulta más fácil percibir las variables relacionadas con la actuación personal”. En su caso estas variables estaban referidas al tiempo real de la clase (puntualidad del docente en el comienzo y final de la clase) y tiempo útil, que entendemos pueden ser más sencillos de percibir por el propio docente que la complejidad que tiene el análisis del discurso. Posteriormente en este estudio se realizaba un proceso de intervención con los docentes donde se reflexionaba sobre su actuación, consiguiendo mejorar su capacidad de percepción. En nuestra investigación no se ha hecho un proceso de intervención con el profesorado, aunque los resultados obtenidos nos llevan a pensar que sería interesante realizar, a partir de este estudio, una nueva investigación en la que de forma colaborativa con el docente analizáramos los datos reales del discurso, y los comparáramos con la percepción del docente, interviniendo durante varias sesiones e investigando si este trabajo colaborativo en el que el docente de forma más inmediata es más consciente de su intervención, influye posteriormente en una mejora de la calidad de la enseñanza deportiva. La comparación que vamos a realizar permite dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación: Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva. Aunque el estudio del discurso es más amplio y se ha realizado en las tres fases de la sesión, nos hemos centrado en la fase de desarrollo para solicitar al profesorado información de la percepción que tiene de su propio discurso, focalizando sus respuestas en las fases de la tarea como unidad de análisis de esta investigación. Es por ello que esta comparación describe y analiza los datos tomando como referencia los siguientes aspectos: • Frecuencia y finalidad de las intervenciones en la presentación de las tareas. Capítulo 5.- Resultados, análisis y discusión 267 • Forma en la que transmite la información en el desarrollo de las tareas. • Finalidad de las intervenciones del profesorado cuando se dirige a un alumno o alumna de forma individual para corregirle durante la realización de la tarea e importancia de formas de proceder. • Frecuencia y finalidad en la evaluación de las tareas. Un primer detalle que puede dar una visión general del discurso puede ser recordar que si bien todo el profesorado participante realizaba la presentación y la conducción de las tareas, solo cinco de los diecinueve hacía en algún momento de la sesión una evaluación de las tareas, lo que supone alrededor de una cuarta parte.

### 5.4.1. Presentación de las tareas

Observando los datos de la tabla 68 referida a la percepción del profesorado y de la tabla 69 que recoge los datos del análisis de la realidad del discurso, vemos que la percepción del profesorado sobre su discurso y la realidad de éste distan mucho en el análisis del mismo objeto: el discurso.

### 5.4.2. Conducción de las tareas

Como ya planteábamos cuando analizábamos los datos referentes a la realidad del discurso del docente, en esta fase, las intervenciones deberían estar relacionadas con directrices y orientaciones que guíen el aprendizaje y la construcción del mismo por parte de los discentes. Para ello, el contenido del discurso tendría que girar en torno a las categorías relacionadas con preguntas sobre tarea, reiteración de algún aspecto que ya se comentó de la tarea, indicación de errores, explicación de los mismos, ofrecimiento de soluciones, así como a las asociadas a la parte más afectiva del discurso como son las categorías de motivación.

Pero realmente ¿cuál es la realidad del discurso y cuál la percepción del profesorado con relación al contenido del discurso que realiza? La respuesta a esta pregunta está descrita y analizada por separado en el objetivo uno y tres de la investigación. La cuestión es comparar ahora lo que percibe y lo que hace verdaderamente el profesorado. Aún así, ya anticipamos que al igual que sucedía en la presentación de las tareas, existe una gran diferencia entre la realidad observada y la percepción del profesorado, incluso realizando la comparación solo con los valores del discurso del profesorado que sí utiliza la categoría a la que nos estamos refiriendo (valores relativos), como puede apreciarse en las tablas 70 y 71. En la tabla 70 observamos cómo la pregunta sobre la tarea, la indicación de errores, la motivación-empuje y la censura se encuentran dentro de la realidad del discurso de todo el profesorado (100%). También hallamos con valores muy elevados el ofrecimiento de soluciones (89,4%) y la motivación- alaba y reto (84,2% y 78,9% respectivamente). Si lo contrastamos ahora con la percepción que tiene el profesorado del contenido de su discurso cuando corrige a un alumno o a una alumna (tabla 71), valorando si lo hace habitualmente o no, y las finalidades que tiene cuando realiza esta acción, volvemos a obtener unos resultados poco coincidentes. Las tres formas que los docentes consideran más relevantes son el decir al alumnado los aspectos más importantes de la tarea en los que tiene que poner una mayor atención, el cerciorarse mediante preguntas si han entendido bien lo que tienen que hacer, y el animarles para que no se desanimen por los errores. A continuación analizamos, entre otros datos, esta percepción, contrastándola con la realidad del discurso.

### 5.4.3. Evaluación de las tareas

Si la comparación que hemos realizado en las dos fases anteriores de la tarea ofrece ya unos resultados muy preocupantes, en esta fase de evaluación partimos de una realidad del discurso docente bastante desoladora, y de una percepción del profesorado que migra de una tendencia positiva de las dos fases anteriores a una valoración intermedia de frecuencia en esta fase (entre a veces y casi siempre con valores repartidos en ambas categorías). La percepción del profesorado ya no es tan positiva como en el caso de las dos fases anteriores, por lo que podríamos esperar que discurso y percepción del mismo coincidieran en esta fase más que en las otras, por lo menos en una primera aproximación. Como se observa en la tabla 72 el contenido del discurso en esta fase de evaluación se agrupa prioritariamente en torno a la pregunta sobre la tarea y a la evaluación de las tareas. En el primer caso el docente realiza preguntas, a veces, para reflexionar con el alumnado sobre el propósito de la tarea realizada, su funcionalidad, sus aspectos claves, los puntos más débiles del aprendizaje, y otras veces, las preguntas se utilizan para verificar que el alumnado es consciente de todo lo anterior. En el segundo caso, la evaluación de las tareas supone un juicio de valor del docente en el que explica al alumnado cómo han realizado la tarea