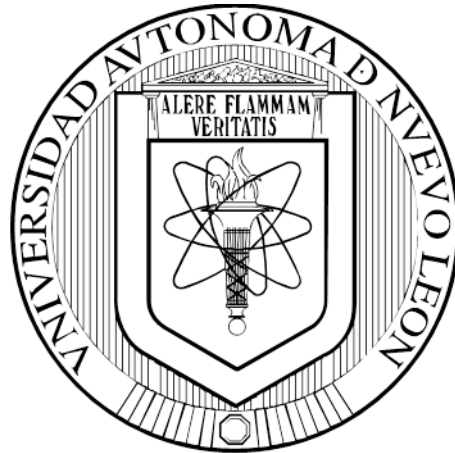


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**PLANIFICACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA**

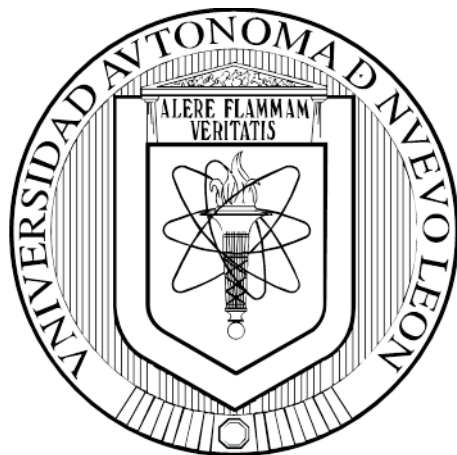
PRESENTA

ARTURO ALONSO CUEVAS LÓPEZ

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

JUNIO, 2022

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



TESIS

**PLANIFICACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA**

**PRESENTA
ARTURO ALONSO CUEVAS LÓPEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

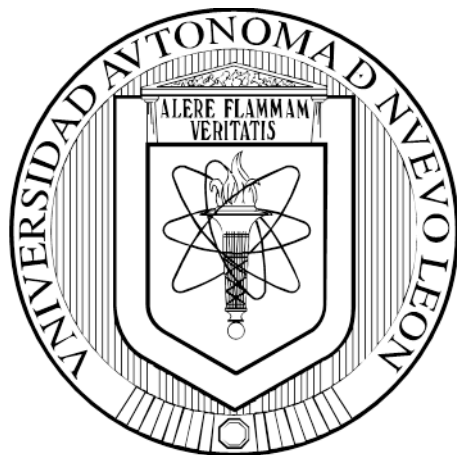
DIRECTOR DE TESIS

DR. OSWALDO CEBALLOS GURROLA

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JUNIO, 2022

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



TESIS

**PLANIFICACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA**

**PRESENTA
ARTURO ALONSO CUEVAS LÓPEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

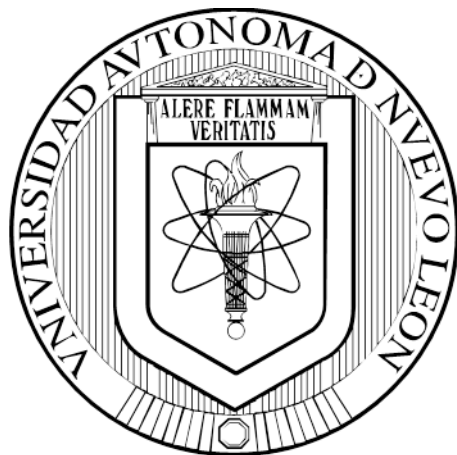
CO-DIRECTOR

DR. ARGENIS PENIEL VERGARA TORRES

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JUNIO, 2022

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



TESIS

**PLANIFICACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA**

**PRESENTA
ARTURO ALONSO CUEVAS LÓPEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

CO-DIRECTOR

DRA. ROSA ELENA MEDINA RODRÍGUEZ

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JUNIO, 2022



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FOD

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, Dr. Argenis Peniel Vergara Torres y Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez como Directores de tesis interna de la Facultad de Organización Deportiva, acreditamos que el trabajo de tesis doctoral del **Mtro. Arturo Alonso Cuevas López**, titulado **“Planificación contextualizada de la educación física en los niveles de preescolar y primaria”** se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatus y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Argenis Peniel Vergara Torres

CO-DIRECTOR

Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez

CO-DIRECTORA

Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector de Posgrado e Investigación

San Nicolás de los Garza, Nuevo León

Junio, 2022

“Planificación contextualizada de la educación física en los niveles de preescolar y primaria”

Presentado por:
Mtro. Arturo Alonso Cuevas López

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en nombre de las instituciones adjuntas de la Universidad Autónoma de Occidente, bajo la dirección del Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, Dr. Argenis Peniel Vergara Torres y Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
DIRECTOR



Dr. Argenis Peniel Vergara Torres
CO-DIRECTOR



Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez
CO-DIRECTOR



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector de Posgrado e Investigación



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FOD

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

“Planificación contextualizada de la educación física en los niveles de preescolar y primaria”

Presentado por:

Mtro. Arturo Alonso Cuevas López
Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Presidente

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario

Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 1

Dr. Ernesto Ceballos Gurrola
Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, SEP
Vocal 2

Dra. Nancy Cristina Banda Saucedo
Facultad de Salud Pública y Nutrición, UANL
Vocal 3

Dra. María Cristina Enríquez Reyna
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente

Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector de Posgrado e Investigación

Dedicatoria

Al todopoderoso mi Dios, por otorgarme la oportunidad de existir y por acompañarme en cada etapa de mi vida, por fortalecer mi corazón, enfocar mi conocimiento y claro por rodearme de personas que me han acompañado y fortalecido toda mi vida.

Mi amada esposa Daniela, reconozco que ha sido base y punto de apoyo sentimental y profesional, con la que he contado por mucho tiempo, gracias por siempre estar para mí en mis episodios laborales y ahora de estudio. Apreciando infinitamente todo lo que haces por la crianza de nuestros retoños y el buen ambiente familiar que das a nuestro hogar.

Mis padres, que sin duda tengo mucho que agradecerles, primeramente traerme a este mundo, segundo darme la mejor herencia que se puede ofrecer hoy en día a cualquier hijo, una profesión y valores para desenvolverme en cualquier ámbito de nuestra sociedad, he visto en ellos empuje, fuerza, tenacidad y prosperidad que sin duda son ejemplo para cualquiera de los hijos. Mis hermanos que los aprecio infinitamente y que me da gusto verlos realizados profesionalmente, sin más preámbulo va esta dedicatoria a mi adorada madre doña Rosa y al horcón del medio, mi padre don Arturo.

Mis hermosas hijas e hijo, Dayar Alejandra (ya examinando su futuro, estudiando su licenciatura en Odontología), Jaqueline (en el nivel primaria) y Arturito (el pequeño en el jardín de niños), que son el principal estímulo para continuar creciendo, que me dan espacios de aire puro para seguir esforzándome y ofrecerles una vida con más oportunidades, en los cuales quiero plantar y cultivar la idea de ser profesionistas y con ello mejores seres humanos, de los cuales buscare ser ejemplo de superación personal y profesional.

Agradecimientos

Para lograr concluir satisfactoriamente con este programa, que me ha ofrecido una riqueza en conocimiento a la par de una motivación por la investigación en la Educación Física, desarrollando un plan de acción para la mejora continua, quiero agradecer a personalidades e instituciones que me apoyaron.

En primera instancia a las autoridades de dos grandes Universidades, la Universidad Autónoma de Nuevo León representada dignamente por el director de la Facultad de Organización Deportiva Dr. José Leandro Tristán Rodríguez y a la Universidad Autónoma de Occidente, donde destaco el apoyo brindado por muchos colaboradores, sin embargo el ahinco y la visión de dos grande doctoras, nuestra rectora la Dra. Sylvia Paz Díaz Camacho de la mano de nuestra vicerrectora academica la Dra. Fridzia Izaguirre Díaz de León, forjaron una alianza que hoy da como resultado nuestro doctorado, gracias por ello.

A mis facilitadores, mis queridos maestros, todos y cada uno de ellos aportaron durante el programa de doctorado aprendizajes, experiencias y sabiduría, las cuales fortalecen mi vida, gracias por que dieron su máximo esfuerzo y se les reconoce como parte fundamental de mi formación profesional, todos ellos en equipo con el Dr. Germán Hernández Vázquez, coordinador de nuestro doctorado.

Mi director de tesis Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, sin duda mención especial, a quien con sus conocimientos, consejos, correcciones y su gran trayectoria, ha logrado que culminen mis estudios de posgrado con éxito, más que un doctor, lo considero un gran amigo, como facilitador también fue un pilar en mi formación como investigador.

De igual manera a mis co-directores Dr. Argenis Peniel Vergara Torres y Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez, que se permitieron verme crecer a través del tiempo y otorgarme su experiencia en los consejos específicos que me ofrecían, para hoy

presentar este documento, y claro al Honorable comité tutorial del doctorado, gracias.

Mis compañeros doctorantes (algunos ya doctores), ¡a que compañeros me tocaron!, parece que me los escogieron, primero las damas Korina, Lucía, Berenice, Brenda Lidia, Roxana Abril y Gisela, los caballeros kirby, Ramón Ernesto, Manuel Octavio, Francisco, Luis Bernardo, David y Cristian Yovany, excelentes compañeros y compañeras con los que se conformó uno de los grupos más bonitos, comprometidos, trabajadores y colaboradores a los que he pertenecido, gracias por sus aportaciones al crecimiento grupal, y por hacerme parte de este excelente grupo.

A mis alumnos de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte, que aunque van cambiando año tras año, son pieza relevante de este logro, ya que como profesional en la materia, mi objetivo siempre será como lo dice uno de los principios pedagógicos del modelo educativo actual, modelar el aprendizaje, porque hoy son alumnos pero mañana serán colegas, en pro de una Educación Física de excelencia.

Las instituciones, en las que se llevó acabo esta investigación, siempre con puertas abiertas, otorgando la oportunidad a su servidor de crecer y desarrollarse como profesional dentro de ellas; mis amigos compañeros asesores técnicos y maestros de Educación Física de la zona 04 Federal y Centro Norte estatal, además colegas de profesión, que también apoyaron la investigación, siempre con la intención de fortalecerla y rescatar situaciones de mejora, para llevarlas al trabajo cotidiano.

De la misma forma a mis supervisores que durante cuatro años han visto y reforzado mi trabajo de investigación, lo profesores Mario, Juan de Dios y actualmente el Dr. Everardo, que siempre tuvieron palabras de tranquilidad, aliento, motivación y esperanza, hacia cualquier problemática planteada, grandes seres humanos, sin duda grandes referentes de crecimiento personal y profesional para un servidor.

Todo este trabajo de investigación ha sido posible por ellos, gracias infinitas.

Resumen

La educación física de calidad es un derecho de todo ser humano, para que esta se conciba, el docente y diversas figuras educativas tienen que coordinarse al generar espacios formativos de acuerdo a las necesidades o particularidades de los educandos, tal acción es pieza clave para una educación de calidad real; la presente investigación relaciona una problemática recurrente y globalizada, la falta de planificación en la educación lo cual es un gran reto, en específico la necesidad de una planificación contextualizada en el ámbito escolar se ha acentuado, y en la asignatura de educación física se han evidenciado prácticas de reproducción de modelos empleados de otras latitudes, esto fomenta la improvisación y genera otras problemáticas, por ejemplo el desinterés del alumnado por participar en las sesiones, etc.; atendiendo a esta necesidad se establece como objetivo principal de la presente tesis doctoral, analizar la implementación de un programa de supervisión de mejora continua (PSMC), desde el área técnico pedagógica y su impacto en el diseño de la planificación contextualizada de los docentes de educación física de los niveles de preescolar y primaria.

Dentro del documento se manifiesta el andamiaje teórico del estudio, el cual se sustentó en un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial, se implementaron dos instrumentos, la escala de planificación contextualizada de la educación física (EPCEF) que mide diversos factores que influyen al momento de planificar y la Guía de observación Áulica (GOA) que valora a través de una rúbrica una serie de aspectos que son observados en la planificación y durante la práctica de la sesión de educación física; estas mediciones se llevaron a cabo a la par de una intervención con profesores de educación física denominada “Programa de supervisión de mejora continua”, el cual incluía temáticas relevantes desarrolladas en cursos-talleres y consejos técnicos además de una serie de visitas técnico pedagógicas a los centros escolares donde están adscritos.

En conclusión se hace visible la necesidad de realizar intervenciones donde se fomente el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares para mejorar diferentes competencias profesionales y desarrollar la formación continua de los docentes; se

observo un efecto positivo para el grupo experimental en la influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de educación física, influencia de los propios escolares y en la influencia del contexto escolar; además los aspectos evaluados la mayoría tuvieron un avance progresivo y positivo en los cuatro momentos del ciclo escolar; los aspectos presentados como fortalezas al finalizar la intervención son: Planificación contextualizada, intención pedagógica, evaluación diagnóstica, estimulación fisiológica, la promoción de valores, ambientes de aprendizaje, evaluación final, vuelta a la calma, retroalimentación y la salud.

Abstract

Quality physical education is a right of every human being, for this to be conceived, the teacher and various educational figures have to coordinate when generating formative spaces according to the needs or particularities of the students, such action is a key piece for a real quality education; This research relates a recurrent and globalized problem, the lack of planning in education, which is a great challenge, specifically the need for a contextualized planning in the school environment has been accentuated, and in the subject of physical education there has been evidence of practices of reproduction of models used in other latitudes, this encourages improvisation and generates other problems, for example the disinterest of students to participate in the sessions, etc.. In response to this need, the main objective of this doctoral thesis is to analyze the implementation of a continuous improvement supervision program (PSMC), from the technical pedagogical area and its impact on the design of contextualized planning of physical education teachers at the preschool and elementary school levels.

Two instruments were implemented: the Contextualized Physical Education Planning Scale (EPCEF), which measures various factors that influence the planning process, and the Classroom Observation Guide (GOA), which uses a rubric to evaluate a series of aspects that are observed during the planning and practice of the physical education session; These measurements were carried out at the same time as an intervention with physical education teachers called "Continuous Improvement

Supervision Program", which included relevant topics developed in courses-workshops and technical councils, in addition to a series of technical-pedagogical visits to the schools where they are assigned.

In conclusion, it becomes visible the need to carry out interventions where collaborative work is encouraged, peer learning to improve different professional competencies and develop the continuous training of teachers; a positive effect was observed for the experimental group in the influence of the technical pedagogical staff of the physical education supervision, influence of the students themselves and in the influence of the school context; also the aspects evaluated most of them had a progressive and positive progress in the four moments of the school cycle; the aspects presented as strengths at the end of the intervention are: Contextualized planning, pedagogical intention, diagnostic evaluation, physiological stimulation, promotion of values, learning environments, final evaluation, return to calm, feedback and health.

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I. Fundamentación Teórica.....	7
1.1 Educación Física.....	7
1.2 Historia y enfoques de la Educación física en México.....	12
1.3 Reforma educativa 2012.....	15
1.4 Modelo educativo 2016.....	16
1.5 Estructura de la educación básica.....	18
1.6 Niveles de la educación básica.....	19
1.7 Planes y programas actuales de la Educación Física.....	27
1.8 Principios pedagógicos de los docentes.....	32
1.9 Planificación.....	36
1.10 Currículo de escuelas formadoras.....	40
1.11 Currículo nacional de educación física en educación básica..	40
1.12 Personal Técnico pedagógico.....	41
1.13 Formación inicial.....	42
1.14 Los propios escolares.....	42
1.15 Contexto escolar.....	43
1.16 Experiencia docente.....	44
1.17 Experiencia de la práctica en la Actividad Física.....	44
1.18 Otros profesores de Educación Física.....	45
1.19 Materiales e instalaciones.....	45
1.20 Preparacion en los diferentes contenidos.....	46
1.21 Programa escolar de mejora continua (PEMC).....	46
1.22 Antecedentes.....	48

Capítulo II. Fundamentación metodológica.....	51
2.1	Diseño de la investigación..... 51
2.2	Variables de estudio..... 52
2.2.1	Programa escolar de mejora continua..... 52
2.2.2	Planificación contextualizada..... 52
2.3	Población y muestra..... 53
2.3.1	Criterios de exclusión..... 54
2.3.2	Criterios de exclusión..... 54
2.3.3	Criterios de eliminación..... 54
2.4	Instrumentos..... 54
2.4.1	Cuestionario de influencia en la planificación de la Educación Física(CIPEF)..... 55
2.4.2	Guía de observación áulica..... 56
2.5	Procedimiento..... 57
2.5.1	Consentimiento informado..... 59
2.5.2	Pruebas piloto..... 60
2.5.3	Aplicación de instrumentos..... 61
2.5.4	Programa de supervisión de mejora continua (PSMC)..... 64
2.6	Consideraciones éticas..... 67
2.7	Análisis de los datos..... 69
Capítulo III. Resultados.....	71
3.1	Adaptación del CIPEF al contexto mexicano..... 72
3.1.1	Análisis factorial confirmatorio..... 76
3.1.2	Análisis factorial confirmatorio de segundo orden..... 77
3.1.3	Fiabilidad test-retest de la EPCEF..... 78

	Intervención con el Programa de Supervision de Mejora	
3.2	Continua.....	79
3.2.1	Análisis descriptivo de los datos sociodemográficos	79
	Comparación de los factores que influyen en la	
3.2.2	planificación docente, antes y después de una	
	intervención del PSMC.....	80
	Comparación entre las aplicaciones de la guía de	
3.2.3	observación áulica.....	83
	Capítulo IV. Discusion	95
	Adaptación al contexto mexicano del cuestionario de	
4.1	planificación contextualizada en la Educación Física.....	95
	Factores de influencia de la escala de planificación	
4.1.1	contextualizada de la Educación Física.....	97
	Intervención del programa de supervisión de mejora	
4.2	continua.....	99
	Guia de observación áulica.....	
4.3		102
	Conclusiones	111
	Limitaciones	114
	Futuras lineas de investigación	115
	Referencias Bibliograficas	116
	Anexos	135

Introducción

La presente investigación aborda el tema de la planificación contextualizada en la educación física de los niveles de preescolar y primaria, para ello se utilizarán estudios científicos de referencia para darle una fundamentación teórica y se llevará a cabo un trabajo de campo con un programa de supervisión de mejora continua y el uso de instrumentos pertinentes dirigidos hacia los propios docentes de Educación Física.

Se justifica **la realización del presente trabajo** al señalar que todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder y practicar la educación física, la actividad física y el deporte; tal cual lo ilustra en su artículo primero la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte, asociado a ello en el artículo segundo menciona:

“Para la sociedad en general, la educación física, la actividad física y el deporte pueden reportar importantes beneficios en los planos de la salud, social y económico. Un estilo de vida activo contribuye a la prevención de las enfermedades cardíacas, de la diabetes y del cáncer, así como de la obesidad, y contribuye en última instancia a la disminución de las muertes prematuras. Reduce además los gastos de salud, aumenta la productividad, y fortalece la participación ciudadana y la cohesión social (UNESCO, 2015, p4)”.

La asignatura de Educación Física, día a día cobra mayor fortaleza ante un inminente sedentarismo y apatía de la sociedad actual a efectuar una actividad física; autores como Viciano et al. (2015), asumen la institucionalización de la escuela como contexto propicio para el incremento de la actividad física saludable. Un objetivo de relevancia en la educación física en numerosas naciones es habilitar a los estudiantes para que sean físicamente activos a lo largo de su vida (Haible et al., 2019); otorgando a esta asignatura la inminente oportunidad que en sus propios centros escolares realicen dicha actividad niños, niñas y adolescentes.

Adjunto a lo anterior la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2017a), solicita por medio de su libro Aprendizajes Clave para la Educación Integral, el logro de aprendizajes esperados a través de actividades lúdicas que impliquen movimiento, tomando como base su corporeidad, motricidad y creatividad.

Koni y Krull (2014), hacen alusión a que la planificación educativa es una de las tareas más importantes que realizan los maestros; sin embargo la problemática tomada en cuenta para esta investigación, es la falta de la elaboración de una planificación contextualizada para cada centro escolar, por parte de los docentes de educación física. Se cuenta con evidencia científica de la falta de planificación entre los docentes de educación física, así como dudas a la hora de realizarla que agravan este problema, quedando de manifiesto que en el transcurso de los años numerosos educadores no la realizan por una causa u otra (Baena-Extremera et al. 2010; Viciano et al., 2014).

El primer elemento para desarrollar esta planificación, es la aplicación de una evaluación diagnóstica que permita identificar los estilos y ritmos de aprendizaje, con ello, los docentes podrán implementar estrategias didácticas, métodos o estilos de enseñanza y formular intenciones pedagógicas acorde con la población estudiantil con la que labora; en este sentido, se señala que en este tipo de planificación, los profesores tienen que tomar decisiones con respecto a los contenidos de aprendizaje y plan docente, metodología o evaluación, adaptándolos a la docencia (Feu et al., 2019); al adaptarla se contextualizaría, lo que derivaría en planificaciones donde se involucre el contexto escolar de la comunidad, colonia o barrio, y además se retome el material didáctico con el que cuenta cada institución.

Lo anterior lo refuerzan Beltrán et al. (2018) al argumentar que este conocimiento sería apto para la enseñanza, mediante la utilización de medios, estrategias y recursos didácticos adecuados a las características, estilos de aprendizaje y necesidades educativas de estudiantes, tomando en cuenta su contexto. El Instituto Nacional de Salud Pública (2018), entre sus estrategias, invitan a los jóvenes a fomentar el placer y alegría de la actividad física, que propicia un estilo de vida activo y saludable a lo largo del ciclo vital. Al planificar

contextualizadamente la educación física, se buscan estrategias, actividades y sesiones más atractivas y por lo tanto motivantes para los alumnos, lo que derivaría en sumar actividad física y en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como planteamiento del problema, se especifica que la falta de una planificación en la educación es un gran reto o problema a atender, y esto se presenta en las diferentes áreas incluyendo a la educación. Esta investigación se realizó en los municipios de Guasave y Sinaloa de Leyva, en el estado de Sinaloa, municipios que son atendidos por docentes de esta disciplina adscritos a la zona escolar 04 de educación física, de sostenimiento federal, donde la problemática presentada es la falta de planificación contextualizada a las primarias y jardines de niños a los que están asignados, lo que se refleja en el logro de los aprendizajes esperados y detona en un bajo nivel de aprovechamiento escolar. Autores como Beltrán et al. (2018), hacen referencia a que se debe provocar un cambio de paradigma en la forma de enseñar en diversos contextos. Desde esta perspectiva, se produce una yuxtaposición entre la tradición pedagógica y la innovación curricular.

Dicho problema impacta a un estimado de 14,000 niños y niñas que son los adscritos a 85 instituciones educativas, que pertenecen a diferentes zonas en los niveles de preescolar y primaria, los primeros corresponden a los sectores II y III de dicho nivel, y los segundos dependen de los sectores III, IV Y XV, de acuerdo a datos proporcionados por la zona 04 de Educación Física. Este conflicto se ha recrudecido, ya que se realizan prácticas de reproducción de modelos empleados en otras zonas, municipios o estados, además que fomentan las improvisaciones u otras problemáticas.

Esta problemática se ha presentado por varios ciclos escolares continuos, en este momento se cuenta con el modelo educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), resulta positivo investigar de raíz dicha situación, por lo tanto es pertinente realizar la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera influye en la planificación contextualizada de los docentes de educación física la aplicación de un programa de supervisión de mejora continua desde el área técnico pedagógica?

Se presenta el **objetivo general** de este estudio secuencial: Analizar la implementación de un programa de supervisión de mejora continua (PSMC), desde el área técnico pedagógica y su impacto en el diseño de la planificación contextualizada de los docentes de educación física de los niveles de preescolar y primaria.

Emanados del objetivo general se adhieren los siguientes **objetivos específicos**:

- Adaptar el cuestionario de influencia en la planificación de la educación física al contexto mexicano.
- Analizar los factores que inciden en la planificación contextualizada de los docentes de educación física.
- Implementar una guía de observación áulica que permita evaluar la planificación del docente de educación física.
- Evaluar el impacto del programa de supervisión de mejora continua (PSMC) desde el área técnico pedagógica en la planificación contextualizada de la educación física.

Como **hipótesis** de investigación se plantea que el programa de supervisión de mejora continua influirá de manera positiva en la planificación contextualizada de los docentes de Educación Física.

El enfoque metodológico que se utiliza en el presente trabajo, se identifica como mixto, con un propósito de complementación ya que se alcanzará una visión más comprensiva y clara de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro (Hernández et al., 2014); se realiza una investigación con diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), que permite que los resultados del primer instrumento (cuantitativo), ofrezcan bases para desarrollar una intervención a través

de un programa de supervisión de mejora continua, en la planificación desde el área técnico pedagógica de la educación física en los niveles de preescolar y primaria.

La estructura general de este documento consta de una introducción y tres capítulos. En la introducción se presenta el tema de interés, se justifica la importancia para su estudio a partir de la propuesta de un programa de supervisión de mejora continua que mejore la planificación contextualizada de la educación física, considerando el contexto escolar de la comunidad, colonia o barrio, y además se retome el material didáctico con el que cuenta cada institución. Se estudia la problemática en torno a su análisis y pertinencia, se proponen los objetivos que son los que brindan una guía de lo que se llevó a cabo, se propone la hipótesis de estudio que intenta dar respuesta a la pregunta de investigación; finalmente se hace una breve alusión de los enfoques metodológicos y la descripción de la estructura general del documento.

En el primer capítulo de fundamentos teóricos, se describe de manera detallada la educación física su contexto, la planificación, el programa de escolar de mejora continua, entre otros puntos; así como los antecedentes de otras investigaciones relacionadas con el tema de estudio; es decir se presenta la fundamentación teórica de la investigación.

En el capítulo II titulado fundamentos metodológicos se incluye el diseño de la investigación, donde se detalla el protocolo general de intervención, además se describen las variables de estudio, población y muestra así como los criterios de inclusión, exclusión y eliminación; se hace alusión a los instrumentos utilizados en esta investigación: CIPEF y la guía de observación áulica, en el apartado de procedimientos se incluye el consentimiento informado, pruebas piloto y aplicación de instrumentos; igualmente se ofrece una descripción pormenorizada del programa de supervisión de mejora continua, incluyendo su objetivo, metas, ámbitos de intervención, enfatizando en las acciones que se realizarán, los tiempos de aplicación, responsables y el material a utilizar; al finalizar este capítulo se observan las consideraciones éticas y análisis de datos.

En el capítulo III se pueden observar los resultados de acuerdo con el orden en que se presentaron los objetivos específicos. Inicialmente, de la validación y adaptación del CIPEF al contexto mexicano, con el análisis factorial confirmatorio y de segundo orden concluyendo con la fiabilidad del test-retest de la EPCEF, continuando con los de la intervención realizada donde se presentan los resultados del análisis descriptivo de los datos sociodemográficos de los grupos participantes, los de la comparación de los factores que influyen en la planificación docente, antes y después de una intervención del PSMC y finalmente los que presento la comparación de factores de la guía de observación áulica; En el capítulo IV se puede revisar la discusión presentada, en el mismo orden que el capítulo anterior.

Se muestra a continuación en el documento las conclusiones presentando las limitaciones de la presente investigación y las recomendaciones para futuros estudios. Para finalizar este documento se presentan las referencias y anexos.

Capítulo I. Fundamentación Teórica

Los periodos de tiempo que utilizan para realizar actividad física los niños, niñas y adolescentes, sin dejar de lado a los adultos en el planeta, ha ido disminuyendo, provocando consecuencias muy negativas en su esperanza de vida, su estado de salud y su capacidad para lograr éxitos en los estudios, la vida social y el trabajo.

En una reciente publicación, titulada Educación Física de Calidad (EFC), Guía para los Responsables Políticos, la UNESCO en el 2015 solicitó a los gobernantes y planificadores de los sistemas educativos a revertir la tendencia negativa existente en este ámbito, que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha calificado de verdadera epidemia, ya que cada año causa la muerte de unos 3,2 millones de personas, una cantidad dos veces mayor que las pérdidas humanas originadas por el sida en nuestro planeta.

1.1 Educación Física

La Association for Physical Education (2008), hace mención que la Educación Física (EF) es el aprendizaje planificado y progresivo que tiene lugar en el currículo escolar, el cual es destinado para todo el alumnado y el contexto para el aprendizaje es la actividad física.

La UNESCO / MINEPS V - Declaración de Berlín (2013), la define como el sector de los planes de estudio escolares que hace referencia al movimiento humano, la buena forma física y la salud. Enfatiza en el desarrollo de la competencia física de modo que todos los niños puedan moverse de manera eficaz, efectiva y segura y entender qué es lo que hacen. Es básico para su pleno desarrollo y realización y para todo lo largo de la vida en la actividad física.

En el nuevo modelo educativo que se implementó en el ciclo escolar 2018-2019, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2017a), a través de su texto Aprendizajes Clave para la Educación Integral, considera a la educación física como una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad.

Para Almonacid (2012), la sesión de educación física es observada como la posibilidad de transformación humana. Evans y Curry (2018) sostienen que esta actividad tiene el potencial de enriquecer la vida de los estudiantes a través del deporte, experiencias, desarrollando sus habilidades e identificando alumnos con talentos particulares, posiblemente ocultos, o aquellos que requieren apoyo adicional. Además permite a los estudiantes mejorar sus habilidades sociales (Velázquez-Callado et al., 2014); otros autores, como Hideroa y Cáceres (2019) enfatizan en su contribución a la formación de ciudadanos con determinados saberes, valores y que contribuye a mantener, reforzar y/o transformar la sociedad contemporánea.

La asignatura de Educación Física se sustenta en diferentes documentos, en los cuales se percibe el interés de diferentes instituciones por respaldar dicha actividad, por ejemplo:

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero se indica que toda persona tiene derecho a la educación. Que al Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- le corresponde la rectoría y además impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Donde la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias; La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

La educación además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. La SEP (2017) enfatiza, que la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación básica en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, las artes, en especial la música, la educación sexual y reproductiva, el cuidado al medio ambiente, la promoción de estilos de vida saludables, el deporte y la educación física.

El Artículo 7º de la Ley General de Educación refiere: la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas;

IX.- Fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte.

En el artículo 5° de la ley General de Cultura Física y Deporte se refiere: para efecto de la aplicación de la presente Ley, se considerará como definición básica la siguiente: I. Educación Física: El medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura física.

La UNESCO en su Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, indica:

Artículo 1. La práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos.

1.1. Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

1.2. Cada cual, de conformidad con la tradición deportiva de su país, debe gozar de todas las oportunidades de practicar la educación física y el deporte, de mejorar su condición física y de alcanzar el nivel de realización deportiva correspondiente a sus dones.

1.3. Se han de ofrecer oportunidades especiales a los jóvenes, comprendidos los niños de edad preescolar, a las personas de edad y a los deficientes, a fin de hacer posible el desarrollo integral de su personalidad gracias a unos programas de educación física y deporte adaptados a sus necesidades.

Artículo 2. La educación física y el deporte constituyen un elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de educación.

2.1. La educación física y el deporte, dimensiones esenciales de la educación y de la cultura, deben desarrollar las aptitudes, la voluntad y el dominio de sí mismo de cada ser humano y favorecer su plena integración en la sociedad. Se ha de

asegurar la continuidad de la actividad física y de la práctica deportiva durante toda la vida, por medio de una educación global, permanente y democratizada.

2.2. En el plano del individuo, la educación física y el deporte contribuyen a preservar y mejorar la salud, a proporcionar una sana ocupación del tiempo libre y a resistir mejor los inconvenientes de la vida moderna. En el plano de la comunidad, enriquecen las relaciones sociales y desarrollan el espíritu deportivo que, más allá del propio deporte, es indispensable para la vida en sociedad.

2.3. Todo sistema global de educación debe atribuir a la educación física y al deporte el lugar y la importancia necesarios para establecer el equilibrio entre las actividades físicas y los demás elementos de la educación y reforzar sus vínculos.

Artículo 3. Los programas de educación física y deporte deben responder a las necesidades individuales y sociales

3.1. Los programas de educación física y deporte han de concebirse en función de las necesidades y las características personales de los participantes, así como de las condiciones institucionales, culturales, socioeconómicas y climáticas de cada país. Estos programas han de dar prioridad a las necesidades de los grupos desfavorecidos de la sociedad.

3.2. Dentro de un proceso de educación global, los programas de educación física y deporte han de contribuir, tanto por su contenido como por sus horarios, a crear hábitos y comportamientos favorables a la plena realización de la persona humana.

Artículo 4. La enseñanza, el encuadramiento y la administración de la educación física y el deporte deben confiarse a un personal calificado

4.1. Todo el personal que asuma la responsabilidad profesional de la educación física y el deporte debe tener la competencia y la formación apropiadas. Se ha de reclutar con cuidado y en número suficiente y el personal disfrutará de una

formación previa y de un perfeccionamiento continuo, a fin de garantizar niveles de especialización adecuados.

4.3. Deberán crearse las estructuras apropiadas para la formación del personal de la educación física y el deporte. La situación jurídica y social del personal que se forme ha de corresponder a las funciones que asume.

La UNESCO (2015) a través del documento “Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos” define la EFC como la experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria; y sugiere una visión común para mejorar la calidad de la EF ya que no se trata simplemente de que la materia aparezca en los currículos.

1.2 Historia y enfoques de la Educación física en México.

La educación física ha sido situada en la historia a la par de diversos enfoques, todos y cada uno de ellos nacio de acuerdo a insuficiencias culturales sociales y de política educativa en su época. Para Almonacid (2012), se ha reconocido a la educación física con una variedad de conceptualizaciones, las cuales se han entendido como preparación para la guerra (militar), disciplina, autocontrol, rendimiento deportivo, cuidado y mantención del “cuerpo”, y más recientemente como instrumento de salud para la población.

La SEP (2009), argumenta primeramente que en los años 40 el punto de vista militar, con el que se establecieron ejercicios de orden y control, marchas, enmarcado en la rigidez y uniformidad de movimientos, para los años 1960 y 1968 fueron esenciales para el florecimiento del enfoque deportivo y se basó actividades recreativas, culturales y la gimnasia. La acción de incidir en la participación y el progreso del deporte, benefició a su vez el avance del desarrollo de la educación física. Esta cambió su objetivo, apuntando a la competencia deportiva; debido a lo anterior los procesos de enseñanza y aprendizaje se modificaron, efectuando desde entonces los fundamentos deportivos, la detección y promoción de talentos

deportivos, los juegos olímpicos de 1968 jugaron un papel fundamental, adhiriendo la utilización de actividades recreativas.

En 1974 fue sustituido por el enfoque psicomotriz, al cual la SEP (2002) le atribuye la enseñanza de actividades lúdicas y recreativas. Este enfoque propició la estructuración y planeación por objetivos y con ello consiguieron cambios de los más relevantes en el ámbito técnico-pedagógico, que superó a la educación física tradicional, además resaltó la relación que existe entre el desarrollo psíquico y motor en donde su aplicación más era recomendable involucraba el conocimiento de las técnicas deportivas y psicomotrices.

A finales de los años 80's, específicamente en 1988 el enfoque fue orgánico-funcional, el cual favoreció el funcionamiento de los sistemas, aparatos y órganos del individuo, con la esencia de lograr respuestas motrices eficaces y eficientes. Ceballos et al. (2013), mencionan a la programación por objetivos es trascendental, considerando las habilidades motrices como su contenido general, buscando el trabajo coordinado entre órganos, aparatos y sistemas, sin omitir las técnicas deportivas. Por otra parte, la SEP, (2002) subraya cómo metas, la organización del esquema corporal y el rendimiento físico, que en esos años se trazaron como contenidos generales de la educación física en la educación básica. En la búsqueda de mayor capacidad física y eficiencia del movimiento, se definió a la educación física como la educación del movimiento, y a éste se le pensó como un medio para adquirir el desarrollo de la personalidad humana; además, se eligieron como actividades permanentes la respiración, la relajación y la postura y como aporte para la activación física las técnicas de recreación, la iniciación al ritmo y al deporte.

En 1993 se realizó el enfoque motriz de integración dinámica, basado en el aprendizaje significativo, con la finalidad de ampliar hábitos, habilidades, destrezas y aptitudes de movimiento corporal y se observó la posibilidad de otorgar un sentido pedagógico a las situaciones de aprendizaje generadas en la actividad física (Ceballos et al., 2013, SEP & DGEF, 2006). También fue uno de los últimos en incorporar a los tres niveles de la educación básica en su programa de educación física.

Posteriormente se hicieron ciertas reformas educativas; la educación preescolar en el 2004 y la educación secundaria en el 2006, donde se favoreció el desarrollo de competencias para la vida (siguiente enfoque) que a la fecha se han fortalecido en la educación básica (SEP, 2014). En México la educación física obtuvo su carácter curricular en los siguientes niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación media básica; en las modalidades de educación especial, indígena, rural, telesecundaria y con el paso del tiempo se generó la necesidad de secuenciar la educación primaria con los niveles de preescolar y secundaria en la educación básica (SEP, 2011a). Acentúan Gómez y colaboradores (2008) que durante esta época la imagen de educación física se fortaleció como educación integral a través del movimiento y el cuerpo, cuyo propósito es el desarrollo personal y social.

Este enfoque por competencias se le ha reformado en dos ocasiones más: Primero, en el año 2011 se produjo la penúltima y fue denominada reforma integral de la educación básica (RIEB), conceptualizada por una política gubernamental que promovió la formación integral de todo el alumnado en la educación mexicana, con el fin de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de modelos curriculares, de la práctica docente y de gestión (SEP, 2011b). Resalta las preferencias de la asignatura educación física y lo que esta como área pedagógica promueve para la formación integral de los alumnos, donde el esparcimiento, juego y la exploración de las posibilidades motrices son las actividades fundamentales para la edificación de enseñanzas en los educandos (SEP, 2014).

En los últimos años se realizó la reforma vigente vigente, la cual incluye planes y programas denominados "Aprendizajes Clave". Se hace énfasis en el objetivo de la última reforma educativa en México, y la define como instrumento determinante para el progreso humano, económico, político y social del país (SEP, 2016a); Las necesidades mundiales de vivir en un planeta más interconectado, globalizado y heterogéneo sugiere que la educación debe ser de verdadera calidad, que proporcione conocimientos, habilidades y valores generados por la escuela,

favoreciendo que los educandos en relación a sus esfuerzos y aspiraciones les conceda ser individuos más independientes, autónomos, comprometidos, competidores e íntegros que alcancen a tener un futuro tan grande como sus perspectivas, cualidades y capacidades.

En dicha reforma se mantiene el logro de aprendizajes esperados que son base para desarrollar competencias para la vida, y se basa en un enfoque global porque identifica a cada alumno como un ser integral que se manifiesta de variadas formas a partir de las funciones de su organismo, la mejora de sus capacidades y habilidades; sistémico de la motricidad, porque parte de la idea de que cada alumno se desenvuelve en diferentes áreas donde interactúa con gente, cuyas experiencias en común abonan al progreso de su motricidad, así como en el fomento de la salud y conocimiento de su corporeidad (SEP, 2016).

1.3 Reforma educativa 2012

La organización y unificación de criterios de las diferentes fuerzas políticas en relación a la educación del país, dio como resultado en el año 2012, la reforma educativa, como primer acción realzó a nivel constitucional los deberes del gobierno de la republica mexicana para mejorar la equidad y calidad de la educación para que todos los mexicanos se constituyan integralmente y adquieran los aprendizajes que requieren para desarrollar con éxito su plan de vida (SEP, 2017b).

A manera de segunda acción de esta transformación, se estipula en el artículo 12º transitorio de la Ley General de Educación (LGE); corresponde exclusivamente al gobierno federal las siguientes atribuciones: Establecer en todo el país los programas y planes de estudio para la educación básica. También deberá conservar afines al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, así como a las necesidades reveladas en las evaluaciones elaboradas a los elementos del sistema educativo nacional. Por lo que esta instancia examinó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educando para la creatividad y libertad, incluyendo los programas y planes de estudio, los métodos y los materiales educativos.

Según la SEP (2017c), este reordenamiento en materia curricular inició en 2014 con la organización de diversos foros por regiones de consulta sobre el Modelo Educativo vigente (RIEB 2011); algunos de ellos referente a la educación básica, a la par se efectuaron tres reuniones nacionales en las cuales se presentaron las conclusiones del proceso, participaron miles de personas y se recogieron cerca de 15000 documentos con propuestas, abonando como aportaciones, en 2016 se presentó una propuesta para la modernización del Modelo Educativo que se conformó por 3 documentos (SEP, 2017b):

- a) Carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI, donde se exhibe de manera concisa qué mexicanas y mexicanos se busca formar con el Modelo Educativo.
- b) Propuesta curricular para la educación obligatoria, el cual es un planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, y abarca tanto los contenidos educativos como los principios pedagógicos.
- c) Modelo educativo 2016, Despliega, en cinco grandes ejes, el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, explica la forma en que se propone articular los componentes del sistema para alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todas las niñas, niños y jóvenes.

1.4 Modelo educativo 2016

La Secretaria de Educación Pública, con 100 años desde su fundación, y aun con varios cambios a lo largo de este siglo desde su diseño original y la variedad de modelos educativos ya no es factible ante una humanidad más educada, plural, democrata e inclusiva. En el país existe una variedad contextos, de perspectivas, de culturas que preservan identidades diferentes. No obstante, estos cambios en materia educativa no han permitido a estos contextos reflejar su identidad y perspectiva de futuro en la organización y en los contenidos educativos con los que la escuela trabaja.

El nuevo modelo educativo 2016 cuenta con ejes principales y reajusta los componentes básicos del sistema para que los alumnos obtengan los aprendizajes

que la actualidad demanda y puedan constituirse integralmente, tal como lo requiere el Artículo 3º de la constitución mexicana y partiendo del enfoque humanista se enlistan los principales ejes (SEP, 2016b, 2017b):

- a) Planteamiento curricular. Este deberá servir, para orientar y guiar los esfuerzos de los docentes, padres de familia, educandos, mandos educativos y de la sociedad en su conjunto a fin de cerciorar el logro de los fines de la educación.
- b) Escuela al centro. Para concretar el nuevo diseño pedagógico (el currículo, las prácticas pedagógicas en el aula, la organización y los métodos que se desarrollan en la escuelas), las comunidades educativas deben recibir más apoyo, recursos y acompañamiento pedagógico para gradualmente ampliar las capacidades que les permitan ejercer una autonomía de manera responsable.
- c) Formación y desarrollo profesional docente. Se exige contar con docentes mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas. Intrínsecamente al marco nacional que continuará concretando la SEP, los profesores funden interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, con el objetivo de incitar al alumnado a conseguir los resultados deseados. En esta idea, se plantea el fortalecimiento de los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente (SPD). La necesidad principal de cimentar un país más autónomo, equitativo y próspero, que forma parte de un universo cada vez más conexo, complicado y retador, reincide además de otros actores educativo en los docentes, a decir de Torres (2006), transformar el sistema escolar es competencia para el docente, de la propia reforma de la formación docente y de la calidad docente , en consecuencia la Reforma Educativa otorga la oportunidad de sentar las bases para cada mexicana y mexicano, y por ende la nación, alcance su máximo potencial.
- d) Inclusión y equidad. En la búsqueda de derribar muros que obstaculizan el aprendizaje, a fin de crear los escenarios necesarios para que este planteamiento pedagógico sea una realidad para todos los alumnos de la nación, aparte de su origen, género o condición socioeconómica, la población

indígena podrá ser atendida de manera más acertada y apropiada, tomando en cuenta la pluralidad de culturas y contextos geográficos y sociales. La educación responderá a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes, incluyendo aquellos con discapacidad y en situación vulnerable. Para ello, los elementos del modelo educativo, el currículo, actores educativos como directores, docentes, padres de familia, además de la infraestructura, presupuesto, métodos, flujos de información, deben responder a las insuficiencias con respecto a la educación inclusiva y con equidad, como fundamentos de la labor educativa.

- e) Gobernanza del sistema educativo. Como último eje se instituyen los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo, incluida la colaboración entre federación y estados, SEP y sindicatos, pero sobre todo la jerarquía de las contribuciones de los tutores y de otros representantes de la sociedad en la educación, así como del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y gobierno, entre otros mas.

1.5 Estructura de la educación básica

En correspondencia al artículo tercero constitucional, el nuevo modelo educativo contempla como educación obligatoria a la educación básica y a la educación media superior. La educación obligatoria se desarrolla durante doce años (desde los tres a los 15 años aproximadamente) y está conformada por 12 grados en tres niveles educativos, preescolar (3), primaria (6) y secundaria (3), estos tres niveles junto a la educación inicial conforman cuatro etapas, las cuales están muy ligadas a los estadios de desarrollo de los alumnos (SEP, 2017c):

Etapa 1- Educación inicial hasta primer grado de preescolar. Niños de los cero a los tres años y es reconocido que es la etapa de más cambios del ser humano, en el grado transicional donde los niños tiene de tres a cuatro años y dejan las guarderías o centros de atención infantil son muy dinámicos y gustan aprender nuevos acontecimientos y destrezas, sus habilidades lingüísticas se desarrollan ágilmente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran

con facilidad y siguen siendo muy dependientes, pero también comienzan a mostrar decisión y a actuar con libertad.

Etapa 2- Segundo grado de preescolar hasta segundo grado de primaria. Se refleja un buen desarrollo de la imaginación de los estudiantes; presentan lapsos de atención más duraderos y de mucha energía física. A la par se apropian del lenguaje escrito, en el que se enfrentan a la diversidad de sistemas de signos que lo integran y tienen necesidad de interpretar y producir textos. También se acrecienta su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el universo.

Etapa 3- Tercer grado hasta sexto grado de primaria. Los niños son más autónomos de los adultos; desarrollan un sentido más profundo del bien y del mal, inicia su idea de un futuro. Tienen mayor necesidad de ser queridos y aceptados por sus pares. Desarrollan el sentido de grupo y es momento de afianzar las habilidades de colaboración. Muestran gran potencial para desarrollar sus capacidades cognitivas y creativas.

Etapa 4- Primer grado hasta tercer grado de secundaria. Afianzan su identidad, los adolescentes gozan de pasar tiempo y aficiones con sus compañeros, son mucho más independientes y toman riesgos mayores, pueden socializar con otros adultos que no son de su familia tanto como tomarlos como modelos, desarrollan capacidad argumentativa y se valen del lenguaje para luchar por las causas que les parecen justas. Cuestionan reglas que antes seguían; tienen un desarrollo físico muy notable y desarrollan sus caracteres sexuales secundarios. Además, estudios recientes demuestran que el cerebro adolescente tiene una gran actividad neuronal; sus conexiones cerebrales, empiezan un proceso para desechar las no utilizadas y conservar en funcionamiento las conexiones más eficientes e integradas.

1.6 Niveles de la educación básica

Como se mencionó previamente, la educación básica está conformada por cuatro niveles:

Educación inicial, nivel que no se le había otorgado la importancia necesaria, sin embargo hoy en día se reconoce como el nivel educativo donde los humanos generan en su cerebro múltiples transformaciones ciertas inherentes por su herencia genética, pero otros fruto del contexto en el que los niños se desarrollan. La educación inicial no está contemplada en la educación básica, sin embargo se observan bases sólidas en la educación obligatoria, por lo que en un futuro se afianzaría, la SEP ya la contempla al grado de haber avalado criterios pedagógicos para la su atención en la educación.

Los niños aprenden a una velocidad mayor que en cualquier otro momento de sus vidas, esta etapa detona un gran impacto sobre el comportamiento presente y futuro de los infantes ya que despliegan las habilidades para aprender, hablar, pensar y por lo tanto a razonar, se establecen los cimientos del aprendizaje para etapas posteriores, y promueve que los niños se desenvuelvan en un ambiente afectivo y estimulante; esta situación no es exclusiva del contexto escolar, se localiza en distintos espacios y en una multiplicidad de formas complicadas de interacción social.

Educación preescolar, hacerla obligatoria en México se comenzó a discutir en el Congreso en el año 2001 y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005 (SEP, 2014). Lo que impulsó el desarrollo de este nivel educativo, hasta cambiar el enfoque, porque se pasó del canto, juego y desarrollo de motricidad a formar integralmente a los alumnos, al considerar los aspectos cognitivos, emocionales y motrices. En este modelo se le da continuidad al proceso de desarrollo que este nivel emprendió desde el lejano 2002 y teniendo en cuenta que en él se desarrollan las plataformas que amortiguan un desarrollo en el talento, el temperamento, la personalidad y el comportamiento social.

Cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en la vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria por tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social (SEP, 2017c) como los siguientes: Extender su ámbito de relaciones con otros niños y adultos en un ambiente de seguridad y confianza, de contacto y exploración del mundo natural y

social; los juegos, la convivencia y las interacciones entre pares, construyen la identidad personal, aprenden a actuar con mayor autonomía, a apreciar las diferencias y a ser sensibles a las necesidades de los demás; Aprenden que las formas de comportarse en casa y en la escuela son distintas y conocen de reglas que deben atenderse para convivir como parte de una sociedad.

En el jardín de niños tienen oportunidades para desenvolverse, aprender y expresarse en este caso el lenguaje es algo primordial en este nivel. La interacción entre iguales permite que los niños se escuchen, expresen sus ideas, planteen preguntas, expliquen lo que piensan acerca de algo que llama su atención, se apoyen, colaboren y aprendan juntos.

Algunos desafíos de la educación preescolar en la actualidad, son los constantes cambios sociales, el tipo de crianza, las madres trabajadoras, la desigualdad social, inseguridad y violencia, influyen en la forma de desenvolverse los niños y niñas; es por ello que la primera experiencia escolar con una intervención adecuada y de calidad, puede favorecer el desarrollo de la capacidad para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones adversas derivadas de circunstancias familiares. La educación preescolar puede, además, influir para reducir el riesgo de fracaso cuando accedan a niveles posteriores de escolaridad.

En los planteles de educación preescolar, de acuerdo con lo establecido en este Plan, los niños dedican tres horas de la jornada a actividades de aprendizaje.

De acuerdo con la SEP (2017a; 2017c), los alumnos del nivel preescolar deben presentar al concluir este nivel ciertos rasgos del perfil de egreso:

- Deben expresar sus emociones apoyados en su lengua materna, sentimientos, ideas y afinidades, lo que provocara relacionarse con otros niños, percibe palabras y términos en inglés, con lo que esta progresando en lenguaje y comunicación.
- Aprende de manera individual o colectiva contempla estrategias para jugar, le da gusto cumplir metas o retos, identifica y reconoce sus cualidades y las de los otros niños, por lo que abona a su proyecto de

vida, poniendo en acción sus habilidades socioemocionales, al participar con autonomía.

- Detona asombro y curiosidad al explorar su entorno, realiza preguntas, registra datos, crea representaciones sencillas y engrandece su conocimiento del mundo natural y social.
- Realiza conteo de números mínimo hasta el 20, utiliza la razón al dar solución a problemas y puede organizar información básica, puede construir figuras y cuerpos geométricos, con lo que fortalece su pensamiento matemático.
- Con respecto al pensamiento crítico aporta ideas y sugiere acciones de juego, soluciona problemas simples y puede comentar como lo realizó.
- Trabaja en equipo, colabora con gusto demostrando interés en las acciones en las que participa solo o acompañado.
- Los alumnos pueden comentar datos de su entorno familiar, tradiciones, usos y costumbres de su contexto; identifica reglas elementales de la casa y la escuela con lo que abona a la convivencia sana y aporta a la ciudadanía.
- Está habituado con el uso básico de las tecnologías de la información y comunicación a su alcance, iniciando en el desarrollo de sus habilidades digitales.
- En el rubro de atención del cuerpo y la salud el alumno realiza actividad física al participar en juegos motores e conoce que es de beneficio para estar sano, a la par identifica y sabe reconocer sus atributos y rasgos físicos y las de sus compañeros.
- Se expresa artísticamente utilizando su creatividad, ideas e imaginación.
- Los alumnos cuidan medioambiente al reconocer y ejercer hábitos para el cuidado del planeta.

La educación primaria es el nivel educativo más grande de México, los alumnos que ingresaban por primera vez a este nivel, pisaban por primera vez una institución educativa de este nivel, con el antecedente de haber estado en preescolar por lo menos un año facilita el proceso de cambio de escuela y esos años han servido para

interactuar con otros niños y adultos fuera de su círculo familiar, donde comparten con otros la experiencia de ser alumnos, es decir, saben que acuden a un espacio donde van a aprender de y con otros bajo la dirección de uno o más maestros en el aula y la escuela. Sin embargo se encuentran con nuevos retos para muchos niños comenzar la educación primaria implica afrontar varios desafíos, la dinámica en la escuela primaria es diferente: el espacio al que llegan es más grande; la jornada, más larga, y la organización de las actividades, distinta. En la primaria se relacionan con un mayor número de adultos (director, maestros, maestros especialistas, personal administrativo) y de niños que acuden a la misma escuela, algunos de ellos de su edad, pero la mayoría serán de uno a cinco años mayores que ellos (SEP, 2017c).

En esta etapa es fundamental que los maestros dialoguen con los niños, que se interesen por lo que sienten, piensan y opinan; que favorezcan la confianza y la seguridad; que los niños sientan que hay un adulto que los escucha, entiende y apoya. También es importante lograr que los niños verbalicen sus experiencias y que expresen lo que hacen, cómo lo hacen, por qué y con qué finalidad. Es importante el juego ya que la escuela primaria es más severa que su antecesor, el jardín de niños, en las escuelas, algunas veces, no tienen en cuenta que estos “estudiantes” aún son niños para quienes el juego es un vehículo importante de sus aprendizajes, el juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros.

Este nivel les otorga oportunidades de aprendizaje por ejemplo el lenguaje escrito que al pasar el tiempo les abre un abanico de posibilidades de desenvolverse en la vida cotidiana. La escuela tiene claramente definida su función social: propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, y estos se logran en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella.

La SEP, (2017a, 2017c) menciona que los rasgos del perfil de egreso que el alumno de primaria debe presentar al terminar este nivel son:

- En el aspecto de lenguaje y comunicación, el alumno puede comunicar sentimientos, acontecimientos e opiniones de manera oral y escrita en español, también se refiere en inglés a situaciones pasadas y su contexto; en el caso de que fuera indígena igualmente participa en español, de ambas maneras, oral y por escrito.
- Registra y examina fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y generan necesidad de responderse preguntas, con lo que explora y comprende el mundo natural y social, a través de investigar, analizar y experimentar.
- Advierte nociones y procedimientos para resolver problemas variados y los aplica en otros ambientes, demuestra actitud propicia para el pensamiento matemático.
- Soluciona problemas usando numerosas tácticas, al observar, analizar, reflexionar y planear con orden; demuestra el procedimiento y explica con que pasos llego a su respuesta, a través de su pensamiento crítico.
- Es capaz de poner atención, regula sus emociones al conocer y poner en practica sus fortalezas particulares con respecto a sus habilidades socioemocionales, se pone metas y puede lograr proyectos personales de vida.
- Un alumno que egresa de primaria, labora colaborativamente y distingue sus habilidades, a demás reconoce y valora las de los demás.
- Reconoce, respeta y pone en practica sus derechos y deberes, diáloga y favorece a la convivencia sana y pacífica; objeta todo tipo de segregacion y violencia.
- Conoce su organismo. Soluciona desafíos usando su creatividad y destrezas físicas, de manera paralela decide sobre su limpieza y nutrición; es participativo en acciones lúdicas y es activo físicamente.
- Indaga y experimenta diversas situaciones artísticas, es creativo en las diferentes artes.

- Sabe reconocer la importancia del cuidado del medio natural; es capaz de clasificar dificultades particulares y generales, al igual que poner en practica soluciones referente a estos casos.
- El alumno es capaz de identificar una diversidad de equipos e instrumentos tecnologicos que se utilizan para adquiere información, aprende, se comunica y juega a través de sus habilidades digitales.

Educación secundaria nivel educativo que alcanzó la obligatoriedad en 1993 y que sugiere el último trayecto de la educación básica, los tipos de servicio que ofrece este nivel son (SEP, 2017c): Secundaria general, que facilita una formación humanística, científica y artística; Secundaria técnica, que además de la formación regular de secundaria ofrecía de manera obligatoria a sus estudiantes la capacitación en un área tecnológica. Este tipo de servicio se creó en los años setenta del siglo pasado como una opción de capacitación para el trabajo. A partir de este Plan, la oferta educativa en un área tecnológica deja de ser obligatoria; y telesecundaria, que atiende, con apoyo de un maestro generalista por grupo, la demanda educativa en zonas, en especial, rurales e indígenas donde por causas geográficas o económicas no fue posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas. En 2006 se renovó su modelo pedagógico para dar más libertad a los maestros para usar los materiales audiovisuales con una planeación propia y no con una pauta de transmisión nacional. En los últimos años, la Telesecundaria ha mostrado un desempeño competitivo con sus pares generales y técnicas.

Este nuevo modelo sugiere mejorar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, actores y partícipes de las decisiones de nuestro país en el presente y para el futuro, cerciorar una mejor inserción a la sociedad, esto implica priorizar los aprendizajes que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas que redunden en el desarrollo del pensamiento crítico y en la solución de problemas, así como fortalecer las habilidades de comunicación y de trabajo en grupo; lo anterior implica para la secundaria un reto organizacional y de gestión para garantizar un mayor involucramiento y seguimiento entre docentes y alumnos, y las estrategias del colegiado. Uno de los principios rectores del Plan es centrarse en el aprendizaje de

los estudiantes, de ahí la importancia de conocer a los adolescentes que cursan este nivel entre el respeto a la autoridad y los vínculos de confianza, cordialidad, respeto y gusto por el aprendizaje.

Es importante reconocer que la pluralidad de los estudiantes es producto de la diversidad de contextos geográficos, sociales, económicos y culturales. Estas diferencias no han de ser barrera para el aprendizaje; por el contrario, los maestros habrán de encontrar en la diversidad la riqueza para nutrir los ambientes de aprendizaje que propicien. Las dinámicas de convivencia están determinadas por los valores, las normas y las formas de trabajo que predominan en la escuela, así como por el contexto en el que se ubica esta. Es un espacio donde confluyen diferentes formas de relación, también son espacios donde repercuten los problemas que se viven en los contextos sociales cercanos, la entidad o el país, los cuales generan situaciones de violencia cuya solución demanda la participación de la comunidad escolar. De esta manera, se busca eliminar las expresiones de violencia, tanto en el interior de las aulas, como en la escuela y su perímetro circundante, previniendo la manifestación de conductas que atenten contra la integridad de las personas y la comunidad escolar.

Al concluir secundaria el alumno presentara los siguientes rasgos del perfil de egreso, (SEP, 2017a, 2017c):

- Utiliza su lenguaje, se comunica eficiente y eficazmente en diferentes ámbitos con diversos fines y personajes, en caso de que hable la lengua indígena como materna, también ya lo hace fluido en español, si su lengua materna es el español, también ya describe en inglés.
- El alumno ya vislumbra proyectos de vida y diseña planes, busca su bienestar y el otras personas aplicando estrategias, ya que se cuida a si mismo y los que lo rodean, denotando habilidad socioemocional.
- Es capaz de informarse en algunas fuentes, averigua empleando elementos de prevención informandose, expone incognitas complicadas, conoce una diversidad de fenómenos del mundo natural y social.

- Juzga las cualidades del pensamiento matemático, extiende su comprensión de métodos matemáticos para diseñar y solucionar problemas con grado de complicación.
- Expresa y crea cuestiones para solventar problemas de varias naturalezas, es capaz de argumentar sus procedimientos y medidas propuestas, presentando sus conclusiones, recapacita y es crítico sobre sus procesos de pensamiento.
- Es emprendedor y tiene actitud para lograr proyectos individuales y de equipo, considera la colaboración y trabajo en equipo así como la pluralidad de capacidades y enfoques al trabajar de manera colaborativa.
- Está capacitado para ser un ciudadano social, identifica y pone en práctica la igualdad y equidad, actúa en apego a los derechos humanos y respeto a la ley, procede con responsabilidad social, se identifica como mexicano.
- Discrimina al comparar y elegir herramientas digitales que lo rodean obteniendo beneficios al ganar información y comunicarse, organizarla, analizarla y valorarla con fines, éticos y responsables.
- Acoge una perspectiva preventiva al conocer las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una buena nutrición y practicar actividad física; poniendo en práctica sus habilidades físicas y las adecúa a diversas situaciones que se dan en el juego y el deporte escolar.
- Realiza y aprecia diferentes expresiones artísticas, practica sus tradiciones creativamente.
- El alumno es un promotor del cuidado del ecosistema de forma activa, aplica trabajos sustentables en su entorno, remedia problemas referente al medio ambiente.

1.7 Planes y programas actuales de la Educación Física

En la actualidad, al escribir sobre educación física escolar en México, es prioritario retomar las últimas disposiciones gubernamentales, que sugieren llevar de la mano desde el ciclo escolar 2018-2019 el libro de Aprendizajes Clave para la

Educación Integral, Educación Física, plan y programas de estudio para la educación básica.

Este acervo bibliográfico permite conocer las innovaciones que se realizan al currículo, dirigiendo a la educación física a las Áreas de Desarrollo Personal y Social, las cuales favorecen que los alumnos logren una formación integral paralelamente a los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular.

En esta área de desarrollo personal y social se encuentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales. Estas áreas son de observancia nacional, se cursan desde preescolar hasta secundaria y se organiza en tres vertientes Artes, Educación Física, Educación Socioemocional, todas y cada una de ellas contribuye a la formación de los estudiantes conocimientos, habilidades, valores y actitudes encauzados en el desarrollo personal, enfatizando que estos aprendizajes adquieren valor en contextos sociales y de convivencia.

La educación física activa físicamente a los estudiantes a partir de acciones que desarrollan su corporeidad, motricidad y creatividad. En ella, los alumnos ponen a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas motrices mediante el juego motor, la iniciación deportiva y el deporte educativo. Para esta área es de suma importancia la promoción de estilos de vida activos y saludables.

La Secretaría de Educación Pública (2017a) sugiere hoy en día que la educación física debe concretar ciertos propósitos generales:

- a) Desarrollar su motricidad mediante la exploración y ajuste de sus capacidades, habilidades y destrezas al otorgar sentido, significado e intención a sus acciones y compartirlas con los demás, para aplicarlas y vincularlas con su vida cotidiana.
- b) Integrar su corporeidad a partir del conocimiento de sí y su aceptación, y utilizar la expresividad y el juego motor para mejorar su disponibilidad corporal.

- c) Emplear su creatividad para solucionar de manera estratégica situaciones que se presentan en el juego, establecer formas de interacción motriz y convivencia con los demás, y fomentar el respeto por las normas y reglas.
- d) Asumir estilos de vida saludables por medio de la actividad física, el juego, la iniciación deportiva y el deporte educativo.
- e) Valorar la diversidad a partir de las diferentes manifestaciones de la motricidad para favorecer el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad.

Vinculado a estos generales emanan algunas particularidades para cada nivel educativo:

Propósitos para la educación preescolar:

- a) Identificar y ejecutar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad en diversas situaciones, juegos y actividades para favorecer su confianza.
- b) Explorar y reconocer sus posibilidades motrices, de expresión y relación con los otros para fortalecer el conocimiento de sí.
- c) Ordenar y distinguir diferentes respuestas motrices ante retos y situaciones, individuales y colectivas, que implican imaginación y creatividad.
- d) Realizar actividad física para favorecer estilos de vida activos y saludables.
- e) Desarrollar actitudes que les permitan una mejor convivencia y la toma de acuerdos en el juego, la escuela y su vida diaria.

Propósitos para la educación primaria:

- a) Reconocer e integrar sus habilidades y destrezas motrices en situaciones de juego motor e iniciación deportiva.
- b) Canalizar y demostrar su potencial expresivo y motriz al participar y diseñar juegos y actividades donde requieren comunicarse e interactuar con sus compañeros.
- c) Resolver y construir retos mediante el pensamiento estratégico y el uso creativo de su motricidad, tanto de manera individual como colectiva.

- d) Demostrar y distinguir actitudes para preservar su salud mediante la práctica de actividades físicas y la toma de decisiones informadas sobre hábitos de higiene, alimentación y prevención de riesgos.
- e) Asumir y percibir actitudes asertivas y valores que favorecen la convivencia sana y pacífica, y el respeto a los demás en situaciones de juego e iniciación deportiva.

Propósitos para la educación secundaria

- a) Valorar y emplear sus habilidades y destrezas motrices al participar en juegos, actividades de iniciación deportiva y deporte educativo.
- b) Descubrir y fortalecer el conocimiento, el cuidado y la aceptación de sí al participar en situaciones motrices y de expresión corporal en las que interactúan con los demás.
- c) Analizar y evaluar su actuación estratégica en distintas situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo.
- d) Proponer y seleccionar alternativas vinculadas con el aprovechamiento del tiempo libre por
- e) medio de actividades físicas y recreativas para asumir estilos de vida saludables.
- f) Promover y elegir actitudes asertivas y valores que permitan manejar y resolver los conflictos de manera pacífica mediante la toma de acuerdos en juegos, actividades de iniciación deportiva y el deporte educativo.

Para lograr estos propósitos el nuevo programa presenta su organización curricular donde su principal eje a diferencia de su antecesor solo es uno y a este lo denomina competencia motriz, a la que proyectan como la primordial contribución pedagógica de la educación física, a través de la intervención docente por lo que es primordial que se motive a alumnado a tomar decisiones, resolver problemas, e implicarlos en una variabilidad de la práctica, por lo cual esta área ayudaría a aprender e identificar las posibilidades y límites al momento de realizar una acción motriz o resolver una tarea; Todo esto enlazado con la generación, actualización y aplicación de tres tipos de conocimientos: declarativo vinculado a toda la información

que define las acciones y las condiciones de realización lo que le da sentido y contextualizan la propia acción, el conocimiento procedimental simboliza contrastes y vinculaciones entre aquello construido al escuchar la tarea con la ejecución de la acción y estratégico es cuando los alumnos le fijan una forma particular y personal para realizarlo, lo que derivaría en el saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse.

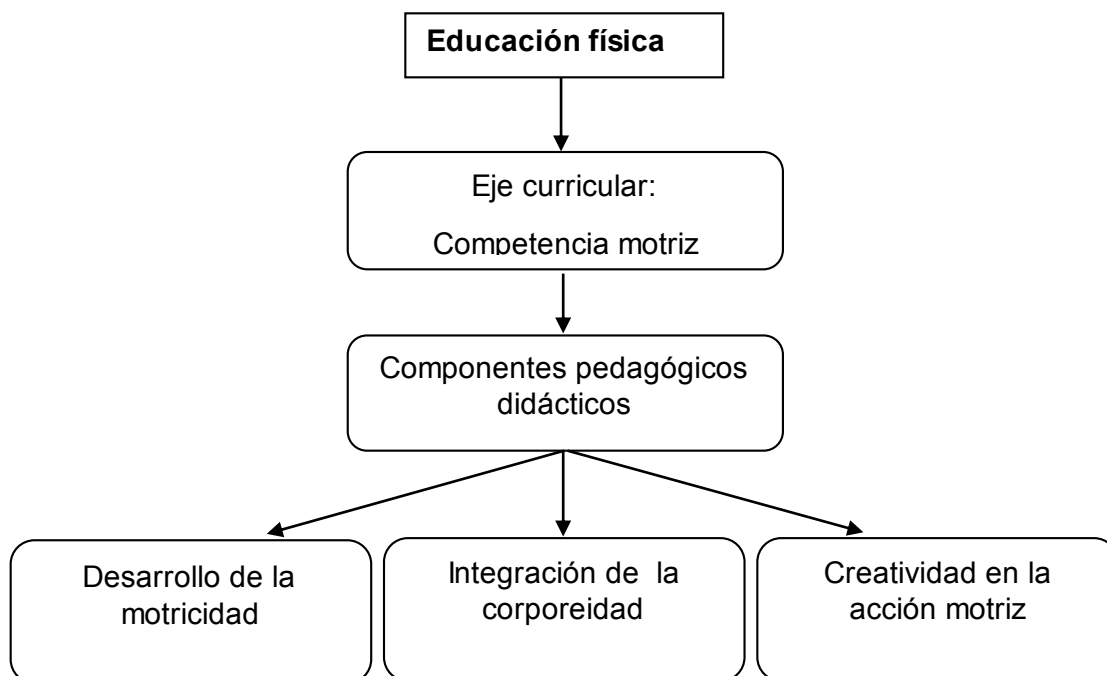


Figura 1. Eje curricular y los componentes pedagógicos didácticos de la Educación Física.

Como se hace alusión en la figura anterior, el nuevo modelo educativo define con fines didácticos, un eje curricular y tres componentes pedagógico didácticos; estos organizadores curriculares permiten abordar periódicamente los aprendizajes esperados con un mayor grado de profundidad, lo que favorece la articulación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en toda la educación básica.

Desarrollo de la motricidad: En este componente pedagógico didáctico se involucra desarrollar la capacidad de cada persona para darle sentido y significado a los movimientos, partiendo de sus intereses, expectativas, necesidades y motivaciones, además la motricidad se supone como el grupo de acciones motrices que engloban una intención y un alto nivel de decisión; considera la integración de

acciones reflexionadas que proyectan la actuación inteligente y se manifiesta cuando los alumnos exploran y ponen a prueba sus posibilidades motrices en la sesión.

Integración de la corporeidad: La corporeidad se muestra por medio de gestos, posturas, expresiones corporales y las distintas acciones motrices, relacionadas con las emociones y los sentimientos que cada uno experimenta; se concibe la corporeidad como una construcción permanente que las personas hacen de sí; una unidad que fusiona la parte física y funcional del cuerpo con lo cognitivo, afectivo, emocional, actitudinal, social y cultural.

Creatividad en la acción motriz: Capacidad de procesar diversas respuestas para afrontar las tareas o situaciones que se presentan, mientras que la acción motriz es la suma de las distintas conductas y desempeños que realiza una persona; representa la oportunidad para explorar sus posibilidades y tomar decisiones.

1.8 Principios pedagógicos de los docentes

La necesidad prioritaria de construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante, recae en específico en los docentes, a decir de Torres (2006) "*Transformar el sistema escolar es entonces condición de la propia reforma de la formación docente y de la calidad docente*" (p.11). En ese contexto, la Reforma Educativa ofrece la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial.

En relación a estas necesidades propias del país y con el objetivo de que todos los alumnos reciban competencias para la vida, presentadas a través de los aprendizajes esperados de la actual reforma, surgen los principios pedagógicos, con los cuales los docentes transitarán a una educación más equitativa, más pertinente y de mayor calidad, estas son premisas que deben promoverse en las aulas para mejorar el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional de los docentes, estos principios pedagógicos es el andamiaje que estructura la práctica docente, como lo apuntala la SEP (2011b), "*Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica*

docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (p.26), bases que permiten a los docentes reflexionar en aras de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

En la actualidad y con la implementación del nuevo modelo educativo, se cuenta con la propuesta de Aprendizajes Clave para la Educación Integral SEP (2017a), la cual incluye catorce principios pedagógicos:

- Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. La educación, es la base para un desarrollo integral de los alumnos, “Con frecuencia, se dice que la enseñanza centrada en el alumno consiste en dar voz a los estudiantes” (Beaudion, 2014, p.41); por lo que es de relevancia que todos los maestros se enfoquen en conocer e identificar el contexto donde prestan su servicio, propiciando un conocimiento mas completo de las áreas de oportunidad y fortalezas del alumnado, lo que provocara una educación formativa y de calidad.
- Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. El docente debe de reconocer que los discentes ya muestran conocimientos previos, y que estos deben de ser tomados en cuenta, las experiencias y vivencias pasadas provocan conocimientos que deben ser valorados, el docente debe evaluarlos a través de un diagnostico y partir de los resultados, lo que provocara que las planificaciones se focalicen en las verdaderas necesidades de los alumnos, creando y planificando ambientes de enseñanza y aprendizaje a la medida.
- Ofrecer acompañamiento al aprendizaje. Incidir en la autonomía del alumno, es uno de los grandes retos de un profesor, paralelamente apoyar en todo sentido a sus estudiantes generando redes de apoyo, partiendo del acompañamiento de compañeros, como los tutores par, el personal directivo de la escuela, los padres de familia, los maestros de apoyo, el mismo docente e incluso la sociedad que rodea la institución educativa, provocara que desde el diseño de sus planificaciones se contemple la mediación del aprendizaje y el proceso que lleva cada alumno.

- Conocer los intereses de los estudiantes.
Identificar los intereses y necesidades particulares del estudiante es una actividad que asegura que el docente realizara propuestas pedagógicas a fin de estos, es necesario reconocer que cada contexto es diferente asegurando una diversidad de intereses, involucrar estos asegura motivación dentro la sesión y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.
- Estimular la motivación intrínseca del alumno.
Crear estrategias que llamen la atención del estudiante provoca que el aprendizaje sea mas efectivo, encontrar esa motivación intrínseca e incitarla a crecer es una de las finalidades de un docente, ya que se favorece la participación activa, al proponer mejoras a las actividades y reflexionar sobre lo realizado por alumno en la sesión.
- Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
Promover el trabajo en equipo cooperativo y colaborativo al plantear situaciones de aprendizaje, se abona a la construcción de saberes, todo alumno puede aprender en sociedad y en comunidad, acompañado por otro alumno, mientras lo observa y le da su punto de vista, todos aprenden de todos.
- Propiciar el aprendizaje situado.
La vida cotidiana es un referente obligado en el proceso de enseñanza y deb ser tomado en cuenta por el docente al idear situaciones didácticas contextualizadas, según Gairin (2016) *“Enfatiza en la idea de que el aprendizaje no puede separarse del contexto en el que se produce. Se reconoce que el conocimiento es contextual; y la manera de adquirirlo no puede desvincularse de la experiencia directa con el entorno donde se sitúa”* (p.17), fortaleciendo la idea de poner en la mesa situaciones que pasan en un lugar determinado, que provoquen el debate real de la comunidad.
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
Para que un docente contribuya a la mejora educativa debe de contar con dos procedimientos inseparables, la planeación y la evaluación, estos no se pueden

separar y deben ser congruentes ya que sin evaluación no hay mejora, y esta debe ser planificada para determinar el objetivo a lograr, la evaluación del aprendizaje o grado de avance (diagnóstico, coevaluación, final, etc.) o de la practica docente (reflexión).

- Modelar el aprendizaje.

El docente es referencia y ejemplo de todo lo que pase en un aula, debe ser un modelo a seguir en acciones como relacionarse, dirigirse ante la gente, informarse y un sin numero de actividades, debe moldear y provocar situaciones que sean retadoras en el aprendizaje, seleccionar actividades acordes y buscar la manera de tener una correcta comunicación oral y corporal al presentar las tareas en clase, ya que ello incidirá en la comprensión y obtención del aprendizaje en los alumnos.

- Valorar el aprendizaje informal.

El docente debe admitir y valorar el aprendizaje que se genera fuera de la institución educativa, lo que observa, lo que vive dia a dia en sus diferentes familias y contextos, es una herramienta que puede fortalecer las competencias que los planes y programas sugieren para el estudiantado, por lo que se sugiere incorporarse en las diferentes propuestas didácticas que el docente genere.

- Promover la interdisciplina.

La transversalidad entre asignaturas permite generar conocimiento desde el planteamiento de cualquier temática, una sirve de sustento y la otra u otras aportan el complemento en el logro de objetivos pedagógicos, por lo que se sugiere trabajo entre pares (docentes) ya que el trabajo colaborativo es un precursor de metas realizadas.

- Favorecer la cultura del aprendizaje.

Generar grupos de apoyo particulares o plurales, aproxima a los alumnos al conocimiento que sus compañeros puedan ofrecer, estos colectivos pudiesen ser con acompañantes menores o mayores, a partir de su diversidad, cada uno aportaría su conocimiento, lo que enriquecería la actividad, se conocerían puntos de vista diferentes y se relacionarían con otros alumnos lo que

mejoraría su motivación, regulación de emociones y provocaría diversificar los hábitos de aprendizaje.

- Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.

El maestro debe basar su práctica docente en la inclusión y aprecio a la pluralidad para asegurar el crecimiento grupal, como enfatiza Matute, (2009), *“el proceso de socialización se da en el aula, en este lugar es posible analizar ciertos procesos de conformación cultural, de trasmisión de concepciones del mundo que se integran como contenidos curriculares para socializarse y ser transmitidos y compartidos”* (p.58), al reconocer que todos somos diferentes físicamente, ideológicamente, en la generación de propuestas dentro de un aula, se provoca reflexión individual y diálogo, aceptándose uno a otro con lo que se explora la interculturalidad; la educación física es un detonante y se presenta como la asignatura para relacionarse con la multiculturalidad escolar y encontrar el cambio estructural de las culturas gracias a la fusión y difusión de la misma (Rondón y Rojas, 2015).

- Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Entender que la escuela es el lugar perfecto para propiciar la convivencia sana y pacífica, donde se favorece la regulación de la conducta a través de propuestas de los docentes para obtener conocimiento, asegurando espacios de esparcimiento para el alumnado donde se reconozcan, valoren y continúen acrecentando su motivación, y puedan asistir contentos a tomar sus clases.

1.9 Planificación

La palabra planificación ha admitido una serie de conceptos, en este estudio se utilizará el de Kaufman (1977), que definía que es un proceso para determinar a dónde ir y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y más eficaz posible, es de suma importancia tener la visión de lo que se requiere lograr, para ahorrar tiempo y esfuerzo.

El verbo planificar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española indica a *“Hacer plan o proyecto de una acción”*, en relación al término, Starc y Strel (2012) comentan que es una de las competencias más altas de los maestros, la

planificación y entrega de saberes a los alumnos de educación física; lo que contribuye positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Planificar es la organización de los recursos (didácticos, temporales, materiales, humanos) orientados hacia lo que se quiere que los alumnos desarrollen aprendizajes esperados, estándares curriculares, perfil de egreso, competencias para la vida, además incluyen un escrito o esquema que representa dicha organización (SEP, 2014).

Al realizar el plan de trabajo se debe tener en cuenta que será leído por tres actores: el director de la escuela (como requisito administrativo que demuestre el conocimiento de los enfoques y programas vigentes), el Asesor Técnico–Pedagógico (quien deberá dar fe de lo planificado, si es acorde a planes y programas en vigencia, y que se incluyan los aprendizajes esperados en las diferentes temporalidades del ciclo escolar, además de dar seguimiento, acompañamiento y evaluación de la práctica y didáctica del docente) y el mismo docente que lo elabora (para los fines educativos pertinentes). Diversos autores enfatizan que una buena planificación es necesaria además guiará a una probable mejoría, eficaz y eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje que derivarían en calidad del mismo, a través del cumplimiento de un currículo (Baena Extremera et al., 2010).

Siguiendo a Schiefelbein (1978), *“La planificación es una prevención orientada que debe enfrentar la aparición de interrogantes en las diversas etapas consideradas para lograr el objetivo deseado”* (p.20). Interrogante importantes con las que se cumpla con los criterios que marcan los programas y se pueden organizar en cuatro cuestiones:

1. ¿Qué se debe planificar? Los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, los contenidos, las intenciones pedagógicas (objetivos), métodos y procedimientos, y evaluación pero también en dónde están ubicados, es decir, la asignatura, el momento, eje pedagógico, componente pedagógico didáctico. De acuerdo con Herrador (2015), la práctica educativa, gira en torno a los aspectos didácticos de la educación física, pero enfocado al

diseño curricular el cual refleja una serie de elementos básicos que es preciso conocer, diferenciar y aplicar.

2. ¿Cómo y qué actividades? secuencia de ellas o situaciones didácticas llevarán a los alumnos hacia el *qué*. Lo que harán ellos, la forma en que intervendrá el docente, los momentos en que se debe manifestar lo aprendido, lo que se evaluará, las posibles dificultades y la forma de superarlas, las adecuaciones curriculares necesarias, etcétera. Se deben manifestar tres fases (inicio, desarrollo y cierre) y tres momentos (Activación de las ideas previas, Adquisición de nuevos saberes y Aplicación y transferencia de lo aprendido).
3. ¿Cuándo se debe planificar? Se debe preguntar el periodo de aplicación de lo planificado de acuerdo a la dosificación de los aprendizajes esperados, la duración de las unidades didácticas, el tiempo que llevará o se dedicará a cada actividad.
4. ¿Con qué? Se refiere a los recursos materiales, bibliográficos y humanos para cada uno de los momentos. Lo que proporcionarán los alumnos, lo que facilitará el docente, los apoyos que se espera que reciban en casa y de los demás miembros de su comunidad educativa, lo que se utilizará para evaluar y para registrar dicha evaluación.

Es importante referenciar como primer nivel de planificación a los programas de estudio ya que en ellos se especifica el *qué* y el *cuándo* además del *cómo* de una manera generalizada. Sin embargo esto representa el estándar nacional, por lo que se requiere que los docentes lo adecuen al contexto de sus alumnos ya que es relevante para los estudiantes y sus aprendizajes. Por lo que se sugiere que la planificación sea bastante flexible para poder adecuarse a las necesidades de los alumnos y de las diferentes exigencias curriculares e institucionales (Peri, 2014).

Con el trascurso de los años, diversos autores (Baena-Extremera et al., 2010), le han estipulado tres etapas al proceso enseñanza aprendizaje, para efectos de esta investigación se denominan primera etapa planificación (Hall & Smith, 2006), a la segunda etapa aplicación y a la tercera evaluación (SEP, 1993).

La planificación de la educación física es un proceso creativo y dinámico, en la primera etapa del proceso de enseñanza aprendizaje la planificación, se utilizan unidades didácticas, grupo de sesiones con un objetivo en común, corresponde a las necesidades del docente y su práctica, innovar desde el número de sesiones por unidad didáctica y que no debe estar ligado a un proyecto exacto en cuanto al número de sesiones (Viciano & Ramírez, 2011).

Peri (2014) plantea cuatro modelos didácticos utilizados en las sesiones de educación física, que se edifican a partir de la interrelación resultante entre los docentes y discentes, alrededor del ir y venir del saber el cual se da contextualizado a un lugar, las instituciones educativas.

1. Didáctica Tradicional. Los alumnos ocupan una posición pasiva y solo observa su proceso de aprendizaje, se limitan a memorizar y no a conocer, estableciéndose una relación de arriba hacia abajo en referencia a su maestro, que en este caso es el que fragua una enseñanza basada en modelos intelectuales y morales donde, es el educador el que posee los objetos de conocimiento que de acuerdo a su experiencia le permite realizar la selección, jerarquización y progresión de los contenidos a enseñar, de los cuales es el encargado de transmitirlos hacia los educandos.
2. Didáctica Tecnocrática. Corriente nueva en educación en el siglo XX, que se deriva de la revolución tecnológica que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, se cimienta en la tendencia pragmática de la psicología conductista. Se presenta un cambio notable con relación al saber, el docente pasa de tener la autoridad sobre los saberes al influencia de las técnicas, adquiriendo un papel de administrador y controlador de estímulos y respuestas de forma tal, de dar lugar a las conductas deseables y observables en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo gira en torno a las formas, es decir a lo metodológico al cómo enseñar.
3. Didáctica Psicologizada. La Psicología obtiene un rol básico en la didáctica y en toda reflexión pedagógica. De esta forma cambia el lugar del saber y la naturaleza de la enseñanza, la situación didáctica recae en el alumno y el

profesor se erigió como guía y facilitador de los procesos de aprendizaje, los fundamentos metodológicos se centran en la enseñanza se reduce pura y exclusivamente a la práctica y sus formas, impactando fuertemente en el rol docente.

4. Didáctica Crítica. El centro de su análisis se sustenta en la reflexión sobre los fines de la educación ética, ideológica y política, en este modelo el docente necesita modificar su práctica desde los principios teóricos, sostenida en el espíritu crítico de investigación y la autocrítica de su propia práctica, de la institución escolar, del contexto y la interrelación de sus miembros y sus diferentes roles.

1.10 Currículo de escuelas formadoras

Los planes de estudio de las escuelas formadoras nacionales, exhiben diferentes elementos estructurales en sus perfiles de ingreso y egreso, mapa curricular, explicación de la operatividad del currículo; de acuerdo con Ceballos et al. (2015), aquí el perfil de egreso es especialmente importante ya que todas las decisiones que se toman en el plan de estudios dependen de él, y deriva en la inclusión laboral de los egresados. El perfil, como un estándar profesional, es el referente sobre el cual se diseña la formación de los profesionales atendiendo a las actividades que van a desarrollar en el contexto de actuación o entorno laboral (Romero, 2004).

En consecuencia la SEP (2014), solicita se brinden los elementos que permiten la comprensión y el análisis de la propuesta curricular en el contexto de cada sesión, subrayando el impacto en los planteamientos didácticos y metodológicos que se impulsan en la asignatura de educación física, con la intención de desarrollar una tarea educativa acorde a las necesidades actuales.

1.11 Currículo nacional de educación física en educación básica

De acuerdo con García y Del Basto (2017), anteriormente la educación física parecía un aspecto más complementario que necesario, en la actualidad está retomando más importancia en el curriculum educativo de México; este se ha

modificado paralelamente a los enfoques que ha sobrellevado la historia educativa antes mencionada.

Algunos autores como Starc y Strel (2012) señalan que el currículo de educación física y su implementación de calidad son los factores determinantes de los resultados de educación física; la implementación del currículo, por el contrario, dependen de las competencias docentes de los profesores.

Se puede decir que el docente en educación física, como profesional de la enseñanza, debe conocer el currículo oficial de esta materia y cómo adaptarlo al contexto sociocultural donde se vaya a desempeñar, con ello propiciar respuestas reales en relación a los conocimientos generales, científicos y técnicos adquiridos en su escuela formadora y ofrecer las sesiones contextualizadas de la educación física (Romero, 2004).

1.12 Personal Técnico pedagógico

En la actualidad las figuras que ofrecen asesoría y acompañamiento en la educación son los supervisores de zona escolar, directivos y asesores técnicos pedagógicos. El asesoramiento educativo es la base para la instauración de procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas (Domingo et al., 2016).

Gómez (2010) hace alusión en que el papel del supervisor es primordial, pues a través de su injerencia e influencia es como se generan y promueven distintos cambios en los centros educativos, tanto académicos como administrativos. La figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) se ha ido construyendo en México poco a poco, la identidad del ATP es coherente con la función de asesoría en un trabajo recíproco con los maestros, bajo una diversidad de contextos (Rickenmann, 2007; Tapia 2008).

Sin embargo la mejora de los procesos formativos de estos agentes educativos han progresado con el propósito de apoyar la evolución de un asesoramiento meramente de transmisión de contenidos a un asesoramiento de proceso, donde los docentes sean proactivos y autodidactas en su desarrollo y crecimiento profesional (Huerta & Onrubia, 2016). El apoyo se dirige a favorecer que

los docentes realicen mejoras en su práctica pedagógica a través de un asesoramiento colaborativo y centrado en la mejora de las prácticas educativas, además, la relación entre asesor y docentes adopta un carácter especialmente colaborativo (Roca et al., 2019).

1.13 Formación inicial

La formación inicial, sintetizada como la preparación profesional previa al servicio del futuro maestro, debe ser dirigida a que estos próximos educadores físicos, con base en sus conocimientos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, didácticos y biológicos conozcan la educación física y aprendan a enseñarla, lo que resultaría en un mejor desempeño en su práctica profesional (Romero, 2004).

Ceballos y colaboradores (2015), puntualizan que los planes y programas de las escuelas formadoras de docentes a lo largo de los años, han tenido diferentes orientaciones que han marcado el quehacer educativo de México, sin embargo en la actualidad se busca desarrollar ciertas competencias profesionales a las nuevas generaciones de profesores.

Romero (2004) enfatiza en que los próximos docentes en educación física, deben de tener conocimiento de la materia, aunado a ello, adquieran habilidades didácticas para enseñar, diagnosticar y facilitar el aprendizaje de los alumnos, además que sean capaces de adaptarse a diversos contextos educativos y desarrollar actitudes críticas y reflexivas de frente a la revisión y al avance de los procesos educativos, visionando una cultura de profesionales de la enseñanza. En gran medida lo que saben y realizan los docentes sobre la enseñanza procede de su experiencia como alumnos y, a partir de ésta, edifican y reconstruyen sus prácticas en el aula.

1.14 Los propios escolares

Un factor primordial en la planificación de cualquier docente es poner al alumnado y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, este es uno de los catorce principios pedagógicos que moldean a la docencia en México (SEP, 2017a), ya que este con sus características infiere una serie de cambios al momento de

planificar, las necesidades educativas especiales (NEE), los ritmos de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, son características esenciales para tomar en cuenta cuando el docente realiza esta tarea; ritmos y estilos de aprendizaje también se reconocen como diferencias propias de los humanos (Vanegas et al., 2016).

Investigadores como López y Valenzuela (2015) mencionan que el concepto de NEE se refuerza con la reafirmación del derecho fundamental de todos los niños, niñas y adolescentes a acceder a la educación, en el entendido que cada uno de ellos posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios. Las NEE se clasifican en necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (UNESCO, 2011).

La diversidad en el contexto educativo debe ser reconocida y manifestada tanto por los alumnos como por sus docentes, para poder entender y dar posibles respuestas a las necesidades y formas particulares de enseñar y aprender (Vanegas et al., 2016).

1.15 Contexto escolar

Diferentes autores han investigado sobre el contexto educativo. Vygotsky (1979) argumentaba sobre su trascendencia y que este forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto, moldea los procesos cognitivos de los seres humanos. Rodríguez y Cruz (2015), señalan como contextualización a lo que se desarrolla como respuesta de las unidades didácticas a las necesidades de un contexto determinado y por lo general, único. Estas unidades deben estar basadas en la interdependencia de las relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 1998).

Uno de los puntos importantes para planificar contextualizadamente, es la evaluación diagnóstica, Arriaga (2015) menciona que el diagnóstico educativo o pedagógico constituye entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales

y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes; instrumento que permitirá identificar en primera instancia el ritmo y estilo de aprendizaje, además de los conocimientos previos de los aprendizajes esperados a lograr.

Gómez et al. (2008) utilizan una metáfora artística, y recurre a que cada docente comenzará a “*realizar su propia escultura*” haciendo alusión a la planificación dándole forma y adaptándola al contexto educativo concreto.

1.16 Experiencia docente

La experiencia en la enseñanza de los docentes representa gran importancia a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades de planificación, sin embargo, también es necesaria la formación permanente para adaptar su metodología a las características sociales de la actualidad en busca de una mejor educación (Sicilia & Fernández, 2006). Aunado a ello, Abdeddaim et al. (2016) aseveran que un período prolongado de una actividad, mayor a diez años de experiencia, permite hacer al profesor experto en dicha actividad.

De acuerdo con Shulman (1987), se denotan ciertas igualdades entre las diversas profesiones que rescatan el aprendizaje a partir de la experiencia y consecuentemente como componente fundamental en la construcción de conocimientos base, en este caso la profesión docente su acción académica.

1.17 Experiencias de la práctica de Actividad Física

Los docentes de educación física y los alumnos de diferentes licenciaturas de educación física, se identifican con el deseo de relacionarse con la actividad física y el deporte (Mujica & Orellana, 2016). Goncalves y colaboradores (2014), también han identificado que las experiencias deportivas, son uno de los principales factores que inciden para decidir su vocación como profesor de educación física; los estudiantes manifiestan su intención de no perder ese vínculo afectivo con el deporte, el cual es un deseo también de algunos docentes experimentados (Mujica & Orellana, 2018).

Investigadores mencionan que los docentes varones orientan más su docencia hacia los juegos, deportes y las habilidades motrices (Méndez et al., 2015),

Estos docentes de acuerdo a Castejón (2004) al momento de elegir los contenidos, se inclinan más por los que conocen y dominan, por lo que están condicionados a utilizarlos y tomar en cuenta su propia experiencia en la actividad física y el deporte.

1.18 Otros profesores de Educación Física

En cuantiosas ocasiones se genera sinergia en la colaboración entre profesores, gracias a equipos de trabajo conformados por ellos mismos que de forma particular debaten inquietudes e intereses similares, también pueden ser apoyados por centros de maestros y en ocasiones por universidades de la misma área geográfica. De acuerdo con Córdoba y colaboradores (2016), dentro de la profesión docente es de gran relevancia un acompañamiento y patrón de socialización entre ellos que sea capaz de influir en sus tareas a través de estrategias de investigación-acción transformadoras de la docencia y la realidad educativa, con lo que se beneficia el desarrollo profesional y personal del docente.

Los docentes generan competencias, construcción de habilidades y saberes basados en su experiencia, en la de los otros y en el análisis de éstas, pero partir de la reflexión de su propia práctica y la de sus compañeros crece y se desarrolla (Perrenoud, 2010). El proceso de crecimiento profesional y personal de un docente novel y con cierta experiencia, se refuerza de manera exponencial si es compartida con otros docentes (Córdoba et al., 2016).

1.19 Materiales e instalaciones

Los materiales y equipo que fungen como recursos de enseñanza son un significativo elemento didáctico y su apropiado uso avala la calidad del proceso enseñanza aprendizaje de la educación física, (Perazas et al., 2017). Para la educación física son de suma importancia y sin ellos se complica el cumplimiento de los objetivos, ya que el enfoque educativo solicita la práctica en las sesiones.

Otros autores como Costa et al. (2013), mencionan que los materiales benefician la comunicación entre maestro y alumno. Además Perazas y colaboradores (2017) argumentan que las instalaciones y materiales utilizados en la educación física generan intereses por el conocimiento y el aprendizaje, lo que

permite al alumno ser en esencia activo junto al proceso docente, ayudan a dar seguridad al alumno, apuntalan las actividades mentales para la creatividad, benefician emocionalmente hacia los conocimientos, fortalecen el trabajo colectivo; pero sobre todo, generan ambientes de aprendizaje más atractivos para el alumno.

1.20 Preparación en los diferentes contenidos

En particular, en la Educación Física se ha demostrado que existe una estrecha relación entre lo que los profesores piensan, el nivel de preparación en las materias y sus estrategias de enseñanza, ello descubre el vínculo entre el conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar y conocimiento del contexto (Almonacid-Fierro et al., 2018), en este sentido, cuando se refiere a conocimiento pedagógico se asocia al conocimiento didáctico, dominio que supera y trasciende la dimensión disciplinar.

Siguiendo a Morine-Dersheimer y Kent (2003), el conocimiento de los docentes sugiere tres tipos: a) El conocimiento pedagógico general, b) El conocimiento sobre los contenidos que enseñan (este conocimiento afecta a qué enseñar y cómo enseñar) y c) el conocimiento didáctico del contenido (representa la combinación entre el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico y didáctico necesario para enseñar).

1.21 Programa escolar de mejora continua (PEMC)

La Ruta de Mejora Escolar es el antecedente directo del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), por ello la SEP (2014), remitió a todas las zonas escolares del país las "Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar", donde la define como un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora o bien sistema de gestión propio de cada escuela diseñado y consensado por el Consejo Técnico Escolar (CTE), en el ejercicio de su autonomía de gestión, que incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas orientados a que la escuela brinde un servicio educativo de calidad.

El Consejo Técnico Escolar deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones. Es un recurso al que el CTE regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela.

En correspondencia con los cambios que vive el país, las necesidades de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y al reto actual de los sistemas educativos que sugiere proporcionar al alumnado una educación de excelencia y para lograrlo, la escuela requiere de cambios en las maneras de organizarse y funcionar.

La SEP (2019) realizó algunos cambios, incluido el de desfasar la ruta de mejora escolar para instituir el PEMC, además solicita como primera acción de los colectivos docentes la implementación de un proceso de planeación centrado en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos. Para ello propone que los colectivos docentes elaboren un Programa Escolar de Mejora Continua, que en el caso de esta investigación se denominara programa de Supervisión de Mejora Continua (PSMC) ya que la intervención se realizara desde la zona escolar y permita orientar, planear y materializar procesos de mejora en los docentes adscritos a la zona escolar, en el que establezcan las prioridades, metas y acciones que llevarán a cabo para lograrlo. Mediante esta acción, la zona escolar de EF en el ejercicio de su autonomía de gestión establecerá un programa de mejora, que tome en cuenta su contexto, en consideración de que la realidad de cada docente es muy diversa en cuanto a las necesidades formativas del alumnado, el apoyo que se tiene de las familias, la historia de la propia escuela, contexto, etc.

El PSMC es un instrumento de planeación que les permitirá dirigir y encauzar las acciones que contribuyan a la mejora de la calidad en el servicio educativo que se ofrece en las escuelas, por los docentes de la zona escolar.

Es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana. El

PSMC es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la zona escolar, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos. El Consejo Técnico de Zona tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar. En ese contexto, el PSMC es un instrumento para la acción y un medio para ofrecer una educación integral y de excelencia para las niñas, niños y adolescentes (NNA).

El Programa de Supervisión de Mejora Continua se caracteriza por:

- Basarse en un diagnóstico de los docentes de la zona compartido por toda la comunidad educativa.
- Enmarcarse en una política de participación y colaboración.
- Tener una visión de futuro.
- Ajustarse al contexto.
- Ser a largo plazo.
- Tener un carácter flexible.
- Contar con una adecuada estrategia de comunicación.

El Programa de Supervisión de Mejora Continua debe incluir:

- Diagnóstico
- Objetivos y metas
- Acciones
- Seguimiento y evaluación

1.22 Antecedentes

A continuación se presentan hacen alusión a diferentes planteamientos vinculados a esta investigación.

Autores como Viciano y colaboradores (2014), realizaron un estudio con enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental, donde infieren que conseguir aprendizajes exitosos en educación física es una tarea compleja que parte desde la propia planificación. el objetivo de este artículo fue describir el proceso de la planificación de aprendizajes motores y de desarrollo de la condición física en el contexto escolar, en sus conclusiones redactan su propuesta de utilizar el modelo de aprendizaje exitoso en educación física para planificar con ciertas garantías de éxito un programa de intervención en clase y lograr aprendizajes técnicos. Además demostraron que es posible incrementar la condición física en clases de educación física con un programa a corto plazo, desmitificando las creencias que existen al respecto sobre la imposibilidad de conseguirlo con solo dos sesiones semanales. Y en segundo lugar, demostraros la validez de un refuerzo intermitente para mantener los logros conseguidos con el primer programa; e igualmente a probar diferentes tipos de refuerzos intermitentes y comprobar su eficacia en el contexto de la educación física escolar.

En España, Rodríguez y Cruz (2015), realizaron una investigación con enfoque cualitativo, en la que asumieron como primer objetivo revisar los cambios producidos en los documentos programáticos de los centros educativos, después de "reformas de reformas" legislativas; en base a este objetivo concluyen los autores que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ha introducido una serie de cambios en los distintos niveles curriculares y en los elementos programáticos de cada centro. En un interés por resaltar la importancia del trabajo en competencias (claves).

Como segundo objetivo, apoyar al profesorado que planifica su actividad para cumplir con lo estipulado por la autoridad competente, contextualizarlo en el entorno, para alejarse del intuicionismo y del activismo. Es lo que denominan planificación didáctica, que incluiría cualquier unidad de programación, para dar respuesta a la tarea cotidiana; concluyen que los elementos y/o aspectos no cambiaban ni sufrían modificación alguna, como la elaboración de unidades didácticas o elaboración de proyectos de trabajo.

Viciano y Mayorga-Vega (2017) ofrecen un estudio cuantitativo con grandes muestras, su objetivo fue analizar posibles diferencias en los factores de influencia en la planificación de la toma de decisiones en educación física en profesores españoles en servicio, se aplicó una versión electrónica del cuestionario CIPEF (Cuestionario de Influencia en la Planificación de la Educación Física). Los resultados mostraron diferencias en relación a los factores de influencia al planificar la EF entre profesores, debido a sus factores personales (experiencia educativa) y contextuales (etapa educativa y tipo de centro). La actividad física habitual y la formación inicial influyeron a los profesores noveles más que a los experimentados.

Capítulo II. Fundamentación metodológica

2.1 Diseño de la investigación

El presente estudio se implementó con un método mixto, con una función de complementación, con un alcance correlacional confirmatorio. El mayor peso lo tuvo la información cualitativa sobre la cuantitativa y la estrategia mixta se desarrolló a partir de que en primer plano se recolectó la información cuantitativa con un instrumento (CIPEF) con el que se analizaron los factores de influencia que inciden en la toma de decisiones para planificar de los docentes de Educación Física y posteriormente la parte cualitativa, a través del instrumento denominado guía de observación áulica, que permitió valorar desde la observación de las clases prácticas algunos aspectos que detonan si dicha planificación está contextualizada al centro escolar, los resultados de estos se triangularon en el análisis de los datos, es por ello que el diseño de esta investigación fue explicativo secuencial (DEXPLIS), (Hernández et al., 2014).

Se pretende explicar las relaciones e interacciones entre los factores que influyen en la planificación de la educación física, el programa de supervisión de mejora continua y los resultados de este en la realización de planificaciones contextualizadas.

Para llevar a cabo el estudio, se presenta en la Tabla 1 el protocolo general de intervención para el grupo experimental y como referente el grupo control para desarrollarse en un ciclo escolar.

Tabla 1*Diseño de estudio y programa general de intervención (PSMC)*

Periodo de evaluación e intervención								
Año	2019					2020		
Mes	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Feb.	Marzo
GE	0 ₁	X 0 ₂	X 0 ₃	X 0 ₃	X 0 ₃	X 0 ₃	X 0 ₃	X 0 ₁ 0 ₃
GC	0 ₁	-	-	-	-	-	-	- 0 ₁

Nomenclatura: **GE**= Grupo experimental, **GC**= Grupo control, **X**= implementación del PSMC, - = Sin intervención, **0₁**=Evaluación instrumento CIPEF, **0₂**= Evaluación instrumento Guía de observación áulica visita de evaluación diagnostica, **0₃**= Evaluación instrumento Guía de observación áulica visita de seguimiento o acompañamiento.

2.2 Variables del estudio

Dentro de las variables presentadas en esta investigación se muestra como independiente el programa de supervisión de mejora continua y, como variable dependiente la planificación contextualizada de las sesiones de Educación Física.

2.2.1 Programa escolar de mejora continúa

El Programa Escolar de Mejora Continua es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la zona escolar, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos, (SEP, 2019). En el caso de esta investigación se denominó programa de Supervisión de Mejora Continua (PSMC) ya que la intervención se realizó desde una zona escolar de educación física.

2.2.2 Planificación contextualizada

Planificar es la organización de los recursos (didácticos, temporales, materiales, humanos) orientados hacia lo que se quiere que los alumnos desarrollen, como lo son aprendizajes esperados, estándares curriculares, perfil de egreso, competencias para la vida, además incluyen un escrito o esquema que representa dicha organización

(SEP, 2014). Rodríguez y Cruz (2015) señalan como contextualización a lo que se desarrolla como respuesta de las unidades didácticas a las necesidades de un contexto determinado y por lo general, único.

2.3 Población y muestra

La población objeto de estudio son los docentes de Educación Física del estado de Sinaloa ($n = 1,306$), los cuales se subdividen en sistema federal y sistema estatal. El área laboral se enfoca en los niveles de preescolar ($n = 221$) y primaria ($n = 1,085$), la muestra está constituida por un grupo experimental ($n = 40$) de docentes que conforman la zona escolar de educación física 04 federal, y el grupo control ($n = 30$) docentes de la misma asignatura adscritos a la zona centro-norte del sistema estatal.

En la tabla 2, se muestra la distribución según el género de los dos grupos de 30 y 35 docentes de educación física de entre 24 y 60 años los cuales fueron denominados como Grupo Control y Grupo Experimental.

Tabla 2

Distribución de la muestra inicial en relación del grupo de trabajo y el género

Grupo Control		Grupo Experimental	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
25	5	35	5
Total	30	Total	40

(Autoría propia).

La conformación de los grupos se asignó de forma no probabilística, dirigida y por conveniencia, dado por los casos disponibles a los que se tiene acceso, ya que se eligieron elementos que dependen de causas relacionadas con las características de la investigación, donde el propósito central y la contribución que se piensa realizar en esta investigación es mejorar la planificación que ellos realizan de sus sesiones de educación física al contextualizarlas, por lo que se tomó en cuenta su adscripción, que se desempeñen como docentes de educación física en los niveles

de preescolar, primaria o uno y otro, ambos sexos y que al menos iniciaron este ciclo escolar adscritos a dichas zonas escolares con respecto a la antigüedad en la función docente, esto permite una cuidadosa y controlada selección de casos con características específicas descritas en el planteamiento del problema. Ambos grupos experimental y control serán asignados por conveniencia de manera homogénea para reducir el riesgo de sesgo, por lo que se tomaron en cuenta los siguientes criterios.

2.3.1 Criterios de inclusión

1.- Podrán participar los docentes de Educación Física que estén adscritos a las zonas escolares 04 de educación física federal y centro-norte del sistema estatal.

2.3.2 Criterios de exclusión

- 1.- Los docentes que no desean participar
- 2.- Docentes adscritos a la zona escolar después de iniciado el PSMC.

2.3.3 Criterios de eliminación

- 1.- Docentes que no justifiquen su asistencia al menos del 80%, además de no cumplir con las acciones del desarrollo del PSMC.
- 2.- Se compruebe información errónea en los instrumentos.

2.4. Instrumentos

Como anteriormente se ha comentado para esta investigación se utilizaron tres instrumentos el primero para obtener información cuantitativa y los últimos dos para recolectar información cualitativa; se instituye que los instrumentos de medición son los recursos utilizados por el investigador para recoger datos e información sobre las variables de investigación (Hernández, 2014). En consecuencia se detallan los instrumentos que fueron utilizados para llevar a cabo mediciones en la recolección de datos, se utilizó un cuestionario y Guías de observación. A continuación en la Tabla 2 se muestra el protocolo general de intervención la temporalidad de en las que aplicaran los diferentes instrumentos del estudio.

2.4.1 Cuestionario de Influencia de la Planificación de la Educación Física (CIPEF).

Se utilizó el cuestionario de influencia en la planificación de la Educación Física de Viciano et al. (2015), el cual contempla ocho factores:

a) Normas del plan de estudios. Influencia del plan de estudios nacional sobre el proceso de adopción de decisiones de la planificación de las EP (5 ítems).

b) Capacitación previa al servicio. En relación con la influencia de las prácticas curriculares que los profesores experimentaron durante su carrera como metodología, notas, sesiones prácticas o teoría e información (5 ítems).

c) Contexto escolar. Influencia del entorno del centro en la forma de planificar la EP (4 ítems).

d) Experiencias de actividad física. Influencia de las experiencias habituales de actividad física de los profesores en su planificación (3 ítems).

e) Experiencias de enseñanza. Influencia de los años de experiencia en la planificación de la EP (4 ítems).

f) Socialización por parte de otros profesores. Este factor se refiere a la influencia de otros profesores en la forma de planificar la educación física, como las ideas compartidas, la planificación de grupos de equipo o las experiencias de otros profesores (3 ítems).

g) Material y equipo. En relación con la influencia de la cantidad y la calidad de los materiales específicos de educación física y el equipo disponible para planificar la educación física (3 ítems).

h) Nivel de preparación en las materias. Se refiere a la influencia de la auto percepción de los profesores sobre su nivel de preparación en las materias, sus conocimientos y su nivel de especialización (2 ítems).

La escala de respuesta de los ítems es tipo Likert donde 1 ("Totalmente en desacuerdo") y 6 ("Totalmente de acuerdo"). El cuestionario CIPEF presentó buena validez (CFI = .904; GFI = .857; RMSEA = .061) e índices de fiabilidad de alfa de Cronbach entre .79 y .89 (Viciano et al, 2015).

Para este mismo instrumento, se le realizaron adaptaciones al contexto mexicano, incluyéndose dos factores más:

i) Personal técnico pedagógico de la supervisión de educación física: Supervisor, ATP, Conductor de programa de educación física, en relación a la influencia de este personal y la gestión que realizan desde un CTZE (5 ítems) y,

j) Los propios escolares, influencia de los educandos en relación a características o necesidades propias (4 ítems).

Esta versión del cuestionario CIPEF la integran un total de 38 ítems (Anexo 1).

2.4.2 Guía de observación áulica

Tradicionalmente el profesor es evaluado por el personal técnico pedagógico en la planificación y ejecución práctica de la clase de educación física mediante un formato que incluye diferentes elementos y que ha sido actualizado en diferentes ciclos escolares; sin embargo no se cuenta con evidencia de haber sido publicado o investigado su uso e impacto en las clases de educación física. Por ello, resulta de interés evaluar su pertinencia en la planificación contextualizada de la educación física; dicho formato sirvió como referente y al mismo tiempo se sustenta con la experiencia de profesores, ATP y supervisores para crear la guía de observación áulica (Anexo 2). La guía de observación áulica se utilizó en la investigación como una manera de dar seguimiento al quehacer docente y su retroalimentación. Se solicita de inicio algunos datos como nombre del centro escolar, grado y grupo que atenderá, turno, conductoria, nombre del docente, fecha de la visita, momento didáctico que planifica el docente, así como componente pedagógico didáctico, unidad didáctica y número de sesión; en segundo plano se presenta el propósito de la visita y le sigue un recuadro para anotar la intención pedagógica del docente.

Estos datos permiten identificar quién, a quiénes, dónde, qué y para qué se está planificando.

A continuación se enlistan algunos aspectos que serán observados en la planificación y práctica del docente; y que serán evaluados con una rúbrica (Anexo 3), en la cual se evaluó con la siguiente nomenclatura (“D” destacado = 4 puntos, “B” bueno = 3 puntos, “S” suficiente = 2 puntos e “I” insuficiente = 1 punto):

Planificación, intención pedagógica, evaluación diagnóstica, estimulación fisiológica, técnicas o estilos de enseñanza (mando directo, argumentación y diálogo, resolución de problemas, descubrimiento guiado y asignación de tareas), estrategias didácticas, equidad de género, trabajo colaborativo, variabilidad de la práctica, material didáctico, valores, ambientes de aprendizaje, evaluación final, retroalimentación y vuelta a la calma.

Este elemento presenta ciertos adjetivos calificativos que fueron evaluados por el observador. Se registran los acuerdos y compromisos a los que se llegaron después de la visita y se valida con las firmas de las autoridades y del docente.

2.5 Procedimiento

El primer paso para llevar a cabo el estudio en mención, fue invitar a reunión (anexo 4) como acercamiento inicial con las autoridades de las dos zonas escolares, donde se llevó a cabo la investigación (grupo experimental y control): el supervisor del sistema federal y el encargado del sistema estatal. La reunión se dio en las instalaciones de la supervisión 04 de educación física, además de la presentación del proyecto, se analizó la factibilidad de poder desarrollarlo en la población de docentes de educación física que están adscritos a esas dos dependencias. En esta reunión se logró obtener algunos datos estadísticos y sociodemográficos de los docentes de educación física de ambas zonas escolares.

La supervisión 04 de educación física y diferentes centros escolares del nivel preescolar y primaria, son espacios que cuentan con instalaciones adecuadas para poder desarrollar las diversas actividades programadas en la presente investigación.

Las autoridades correspondientes manifestaron la facilidad de brindar un espacio para llevar a cabo la intervención.

Retomando la información proporcionada por las autoridades de las instituciones y ya con autorización de los dos responsables de las zonas escolares, se citó a una reunión informativa a la zona que representa el grupo experimental, al equipo de trabajo técnico pedagógico, al supervisor, al asesor técnico pedagógico y cinco Conductores de programa de educación física (personal profesional con el que se cuenta en las zonas escolares de educación física), los cuales fungen como enlace académico, administrativo y pedagógico entre los supervisores, asesores técnico pedagógicos y los docentes de educación física. En esta reunión se comentaron los pormenores de la investigación.

A la par de estas reuniones se realizó la validación de expertos a el cuestionario CIPEF (anexo 5). El instrumento fue revisado por un grupo de expertos académicos investigadores de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, conformado por un hombre y una mujer, quienes cuentan con experiencia en la investigación y múltiples publicaciones en el área de la educación física y pertenecen al Sistema Nacional de Investigaciones (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). La revisión incluyó también a personal con más de 20 años de experiencia en la docencia de la educación física a nivel básico, como un asesor técnico pedagógico (mujer) y un supervisor (hombre) de la Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa, México, ambos con estudios de grado y posgrado en la educación física.

Una vez llevada a cabo la revisión, se concluyó que la mayoría de los ítems eran entendibles y fueron redactados de manera adecuada. Solo el factor de influencia del entorno físico cambió por contexto escolar y sus respectivos ítems se modificaron quedando de la siguiente manera: “Cuando planifico la educación física tomo en cuenta los acuerdos del Consejo Técnico Escolar (CTE)” (ítem 20), “Las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), antes denominada Ruta de Mejora Escolar, influyen para planificar mis clases de educación física” (ítem 21), “Cuando planifico la educación física tomo en cuenta el apoyo de los padres de

familia dentro y fuera de la escuela” (ítem 22) y “Las características de la colonia/localidad/ciudad donde trabajo influyen a la hora de planificar la educación física” (ítem 23). Además, por la propia cultura y características de la educación física en el contexto mexicano, así como un mejor uso de la información por parte del docente de educación física, los expertos recomendaron cambiar el nombre a los siguientes factores: 1. Normas del plan de estudios (currículo nacional), 2. Capacitación previa al servicio (formación inicial), 3. Entorno físico (contexto escolar), 4. Experiencias de actividad física (experiencias de la práctica de actividad física), 5. Experiencias de enseñanza (experiencias docentes), 6. Socialización con otros profesores (otros profesores de educación física), 7. Material y equipo (materiales e instalaciones), 8. Nivel de preparación en las materias (preparación en los diferentes contenidos), 9. Personal técnico pedagógico, 10. Los propios escolares.

Posteriormente se realizaron las reuniones de consejo técnico intensivo de la zona escolar 04, donde se capacitó al personal de apoyo (Supervisor, apoyo técnico pedagógico y conductores de programa de educación física) en relación a los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos necesarios para la investigación y con ello dar inicio a las pruebas piloto, además se realizó la actividad fundamental del CTZ que fue presentar un producto de la reunión, los integrantes del colectivo de dicha zona, diseñaron en conjunto con el investigador el Programa de Supervisión de Mejora Continua (PSMC) del ciclo escolar 2019-2020 (Anexo 6).

2.5.1 Consentimiento informado

Se efectuaron cinco reuniones en diferentes centros escolares que ofrecían ciertas comodidades en sus instalaciones. En estas reuniones los conductores de programa de cada conductoria, informaron a los docentes de educación física sobre los objetivos y alcances de dicha investigación. Se procedió a firmar y recolectar el consentimiento informado (anexo 7). Como existe subordinación ya que los sujetos de investigación son docentes adscritos a la zona 04 donde el investigador es asesor técnico pedagógico y sugiere impedir otorgar libremente su consentimiento, éste se obtuvo por un colaborador del equipo de investigación (conductores de

programa de educación física). Se les aclaró que el rechazo de muestra o retiro de su consentimiento durante el estudio, no afectaría su situación laboral. Se finalizaron las reuniones informando a los docentes que están a su cargo, sobre las indicaciones pertinentes para iniciar el ciclo escolar.

2.5.2 Pruebas piloto

Acto seguido se realizaron las pruebas piloto del CIPEF, con las adecuaciones pertinentes a 10 docentes de educación física, incluidos el personal técnico pedagógico de la supervisión 04. Esta se llevó a cabo en las instalaciones de la misma, en un espacio cómodo físicamente y con aire acondicionado, se les facilitó el cuestionario de manera física y se les prestó un lápiz para su llenado. Se les aclaró que cualquier duda la externaran con confianza.

Consecutivamente, con el propósito de asegurar la validez de contenido del instrumento, se desarrolló otro estudio piloto, ya a través de la aplicación WhatsApp, se envió el cuestionario a quince docentes de educación física con distintos perfiles en los niveles de preescolar y primaria solicitando su respuesta. Se buscó que existiera homogeneidad en el género de los docentes, así como en el tipo de formación profesional y años de experiencia en el servicio docente.

Para la puesta en marcha de la prueba piloto de la guía de observación áulica se tomó en cuenta el apoyo del personal técnico pedagógico de la supervisión para el diseño de la rúbrica, que sirvió de base para la evaluación de los diferentes aspectos a observar en la planificación y práctica de los docentes de educación física, ya concluida y con el criterio unificado se realizaron 10 visitas a escuelas primarias y preescolares del casco urbano y de las comunidades de la ciudad de Guasave, Sinaloa, donde los conductores de programa y los asesores técnico pedagógico evaluaron dichos aspectos en diferentes clases prácticas, propiciando y beneficiando con estas dos pruebas piloto, la capacitación del personal profesional de apoyo.

2.5.3 Aplicación de instrumentos

Aunque la recolección de datos de esta investigación se realizó de manera permanente, se denominaron tres etapas: antes, durante y después de la implementación del PSMC, para presentar una visión más clara, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 3

Relación de mediciones para cada grupo formado

Grupos	Tipo de medición antes del programa de intervención	Tipo de medición durante el Programa de Supervisión de Mejora Continua	Tipo de medición después del programa de intervención
GE	0 ₁ y 0 ₂	0 ₃	0 ₁
GC	0 ₁	-	0 ₁

Nomenclatura: **GE**= Grupo experimental, **GC**= Grupo control, **0₁**=Evaluación diagnóstica mediante la escala de la planificación contextualizada, **0₂**= Evaluación mediante la Guía de observación áulica visita de evaluación diagnóstica, **0₃**= Evaluación instrumento Guía de observación áulica visita de seguimiento o acompañamiento.

Primeramente, antes de implementar el programa, se llevó a cabo la evaluación inicial, la cual incluye la aplicación de la escala de la planificación de la educación física para ambos grupos, lo que permitió identificar los diferentes factores que influyen al momento de planificar en los profesores de educación física. Conocer esto implicó retomar los factores de influencia que arrojó el instrumento, para fortalecer el qué, el cómo, a través de, de quiénes y qué estrategias se pueden utilizar en la conclusión del diseño del PSMC para el ciclo escolar 2019-2020 de la SEP. En esta ocasión se utilizó el cuestionario ya validado y adaptado al contexto mexicano, pero en una versión electrónica diseñada en la aplicación de *Google drive*®. Se envió de manera electrónica mediante la aplicación de mensajería *WhatsApp*® a los grupos ya creados previamente por cada responsable de las zonas

escolares. Este método propició que fluyera más rápido la información hacia el investigador.

Por otro lado, en esta misma etapa se realizó la evaluación denominada diagnóstica, que se cumplió en esta etapa antes de la aplicación del PSMC y que sólo fue aplicada al grupo experimental. Se realizó con el apoyo del instrumento guía de observación áulica. La cumplimentación de la guía de observación áulica fue realizada por los asesores técnicos pedagógicos y conductores de programa de educación física antes capacitados. El protocolo inició con la asistencia a un centro escolar, donde estos profesionales explican el motivo y la intención de la visita al docente de educación física y al directivo escolar.

Para dicha visita el conductor de programa contó con el formato de visita (guía de observación áulica) recibió y revisó la planificación que el docente utilizó en las sesiones de esa jornada para observar detenidamente si el profesor cumplió con lo establecido sobre los aspectos de la guía de observación en referencia a la planificación y la clase práctica. En consecuencia realizó una valoración cualitativa de los aspectos e indicadores en el formato de visita y registró observaciones y sugerencias. Al finalizar la sesión el conductor o asesor técnico pedagógico aportó o realizó verbalmente orientaciones y sugirió situaciones para mejorar el desempeño. Durante este proceso se propició un ambiente de trabajo favorable para el intercambio de ideas y su intervención permitió reforzar y ampliar los conocimientos del docente en un clima donde se favoreció la reflexión y la escucha empática, motivando al docente para que continúe con un desempeño responsable y profesional. Los acuerdos y compromisos para la siguiente visita fueron anotados y se procedió a despedirse del docente y del personal directivo, imprimiendo su firma en el libro de firmas del centro escolar. Se realizan las anotaciones pertinentes en el formato de seguimiento (Anexo 8) para cada profesor que conforman el grupo de su conductoría.

Esta evaluación diagnóstica permitió identificar áreas de oportunidad y fortalezas en la planificación del docente y en su práctica; sin embargo para esta investigación el centro de atención fue dirigido a la tarea de planificar y al ser

detectadas estas áreas de oportunidad redundará en las temáticas en las que se enfocará el PSMC.

Durante la implementación del PSMC se proyectó una visita de seguimiento o acompañamiento a los docentes del grupo experimental (una cada mes), lo que permitió evaluarlos con la guía de observación áulica antes mencionada y con el protocolo ya establecido. Estos resultados se fueron vaciando en el formato de seguimiento de cada docente.

Las áreas de oportunidad detectadas en esta etapa llevarón un seguimiento directo de los asesores técnico pedagógicos y de los conductores de programa para ser fortalecidas a través del mismo PSMC.

Después de la implementación del PSMC se proyectaron dos mediciones aplicables a ambos grupos: la aplicación de la escala de planificación de la educación física por segunda ocasión y la evaluación final, recogiendo datos sobre el desarrollo o varianzas que tuvieron los docentes de educación física en relación a los diferentes factores de influencia que experimentaron durante la investigación. En la Figura 2 se puede apreciar el protocolo de intervención, instrumentos utilizados y etapas de aplicación.

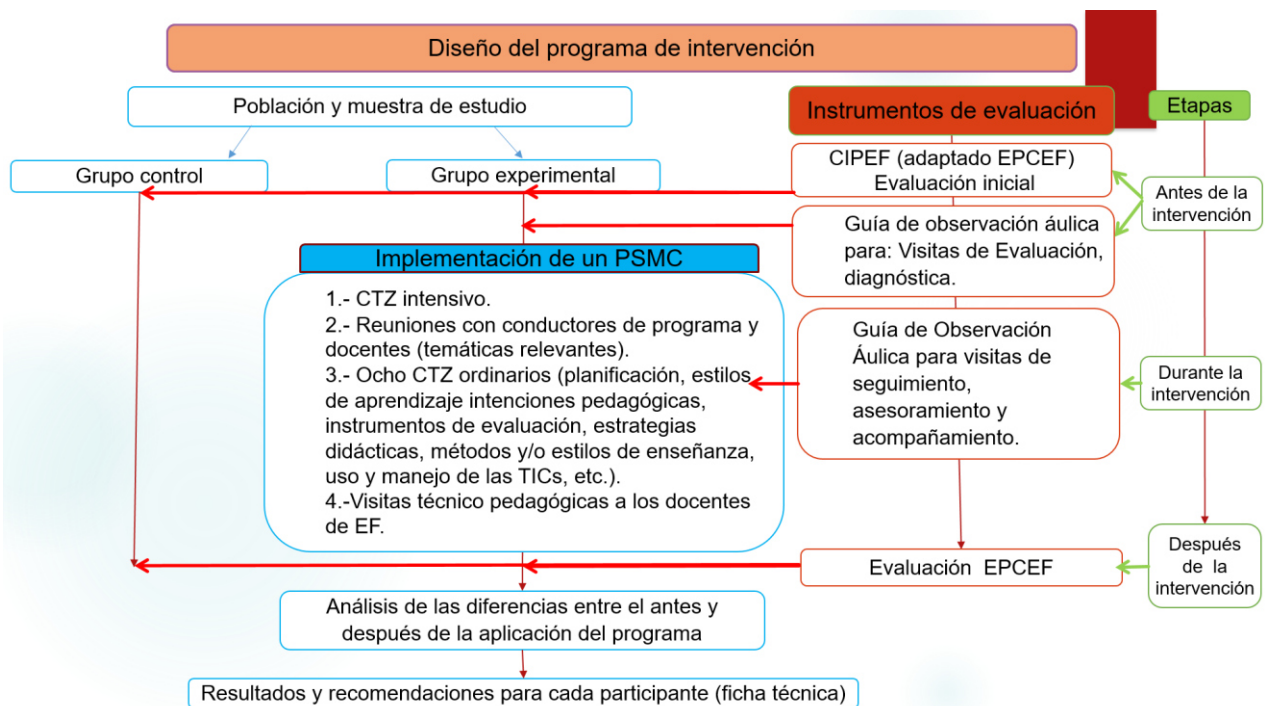


Figura 2. La representación muestra el diseño de intervención, instrumentos de recolección de datos y las etapas en las que se llevó a cabo.

2.5.4 Programa de supervisión de mejora continua (PSMC)

El Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y la ruta de mejora escolar, son el antecedente directo del Programa de Supervisión de Mejora Continua, que va dirigido a los docentes de educación física de la zona escolar 04. Su función principal es reorientar y realizar cambios en diferentes ámbitos, sin embargo, la problemática prioritaria es que al 80 por cien del profesorado se le dificulta entregar y realizar la tarea de planificar tomando en cuenta su contexto, de esto es que surge de la necesidad de adaptación de un plan concreto y realista que, a partir de un diagnóstico de las condiciones actuales de la zona escolar, plantee objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortificar los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos determinados.

El Consejo Técnico la zona 04 de educación física, tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances a través de las diferentes sesiones de consejo, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de

los retos que desafía y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora de la zona escolar; con ese argumento, el PEMC es un instrumento para la acción y no debe convertirse en un instrumento formalista o simplemente utópico.

Objetivo del PSMC

El propósito del Programa de supervisión de mejora continua es contribuir al fortalecimiento del desempeño docente, tomando como plataforma los Aprendizajes Clave y la asignatura de educación física, para ofrecer una educación integral y de excelencia, propiciando que los profesores sean capaces de planificar de acuerdo a su contexto, utilizando instrumentos de evaluación como una herramienta fundamental para conocer las condiciones e intereses de los niñas, niños y adolescentes y atenderlos de manera equitativa e incluyente en sus prácticas educativas, favoreciendo su actualización y capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para resolver con mayor eficiencia el proceso de la entrega de este producto.

Metas del PSMC

1. Que el 90 por ciento de los docentes planifique de acuerdo a su contexto al finalizar el tercer momento.
2. Que el 80 por ciento de los profesores utilice instrumentos de evaluación al terminar el ciclo escolar.
3. Que el 90 por ciento de los docentes se actualice y capaciten en las tecnologías de la información y comunicación al finalizar el ciclo escolar.
4. Que el 90 por cien de los profesores entregue sus planificaciones en tiempo y forma.

En el Anexo 6 se presentan los ámbitos del PSMC considerando las acciones, tiempos, responsables y materiales e insumos para su implementación de acuerdo a lo antes expuesto.

Por otro lado, la Secretaria de Educación Pública facilita cuadernillos con los temas a revisar en las reuniones de consejo técnico de la zona escolar, a la par de

esos contenidos en este PSMC se abordaron las temáticas que se presentan en la siguiente Tabla (4), abonando al objetivo de este programa de propiciar una planificación contextualizada. Este ejercicio se realizó en las reuniones grupales por conductoria donde se retomaban estas temáticas dando seguimiento en el acompañamiento otorgado en las clases prácticas a los docentes de educación física de la zona escolar.

Tabla 4

Descripción general de las temáticas abordadas en las reuniones

Mes	Tema	Contenido
Agosto	Introducción y explicación del programa Estilos de aprendizaje	Dar a conocer en que comprende el programa y abordar ciertos test para conocer los estilos de aprendizaje de los NNA.
Septiembre	Necesidades educativas de los NNA Infraestructura y materiales	Plantear estrategias para realizar dos censos uno donde se identifiquen los NNA con necesidades especiales, que se atienden en la ZEEF 04 y que necesidades prevalecen; y otro donde se reconozca la infraestructura y materiales con que se cuenta en cada escuela para la práctica de la EF.
Octubre	Visitas de diagnóstico Planificación contextualizada	Revisión y seguimiento de la evaluación diagnóstica a los docentes. Concientización de la práctica sistematizada de esta tarea.
Noviembre	Instrumentos de evaluación	Socialización, identificación y propuestas de instrumentos utilizados
Diciembre	Métodos y o estilos de enseñanza	Propuestas de métodos activos
Enero	Visitas técnico pedagógicas	Evaluación y socialización del formato
Febrero	TICs	Identificación de necesidades en esta temática.
Marzo	Aprendizaje entre pares	Seguimiento a esta estrategia.

Mayo	Intenciones pedagógicas	Estadísticas y mejoras en su diseño
Junio	Estrategias didácticas	Propuestas de estrategias para los docentes
Julio	Autoevaluación	Creación FODA de la ZEEF04

Nota: los últimos tres meses mayo, junio y julio no se aplicaron por la pandemia de Covid 19.

2.6 Consideraciones éticas

El estudio se realizó de acuerdo con el Código Ético Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales del Centre for Research Ethics & Bioethics y aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad Autónoma de Occidente, con número CM-UAdO 01.10/2020, (Anexo 9).

Se presenta un estudio no invasivo. Se consideran aspectos éticos de investigación cualitativa (OEI, 2020), con un valor social o científico donde se plantea una intervención que conduce a mejoras en las condiciones de vida, el bienestar de la población o la producción de conocimiento que brinda oportunidades de superación o solución de problemas.

Asimismo, el consentimiento informado se asegura que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta es compatible con sus valores, intereses y preferencias; y lo hacen voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Para ésta investigación, se tuvo el consentimiento informado por los docentes de educación física que participan como grupo control y experimental describiendo las actividades de su participación, uso de los datos y el valor social.

A la par se toma como referencia el reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación para la salud, para plantear las consideraciones éticas de esta investigación, y de acuerdo su última reforma promulgada en el DOF 02-04-2014, en el título segundo, capítulo I, disposiciones comunes, en concordancia al artículo 13, en la presente investigación donde los seres humanos (docentes de educación física) son sujetos de estudio, prevaleció el criterio del respeto a su dignidad, ya que se les otorgaron todas las atenciones posibles que como ser

humano merece al ser valorado como ser individual y social, con sus características y particulares, otorgando atención personalizada, atendiéndolo siempre con buena actitud y amabilidad, se le preguntó cómo quería ser llamado. Además se protegieron sus derechos y bienestar, procurando que los docentes estuvieran enterados que todo lo que sucedió y resultara de esta investigación, se protegió en todo sentido, ya que todo fue tratado con confidencialidad.

En el consentimiento informado, se describe la investigación y la función del participante, incluida una explicación de todos los procedimientos pertinentes al participante, además la descripción de los riesgos razonablemente previsibles y de los beneficios esperados, explicación de la confidencialidad, datos sobre quién contactar respecto a la investigación si el participante tiene preguntas o inquietudes y por último la explicación que la participación es voluntaria (Art. 14, base V).

De acuerdo al artículo 17, se considera como riesgo de la investigación a la probabilidad de que el sujeto, sufra algún daño como resultado inmediato o tardío del estudio; en este caso se clasifica en la categoría riesgo mínimo ya que se utilizan como instrumento guías de observación, con las que se realizará un diagnóstico además de las visitas donde se evalúan algunos aspectos de la sesión de educación física.

Como primer paso se les comunicó a las autoridades educativas locales, supervisores escolares de las zonas 04 de educación física del sistema federal y la zona centro-norte del sistema estatal, sobre el proyecto de investigación, en consecuencia se les entregó un consentimiento informado a los docentes de educación física, de acuerdo a los art. 20 y 21, se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos y riesgos a los que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna. Para que este se considere existente, el sujeto de investigación deberá recibir una explicación clara y completa, de tal forma que pueda comprenderla; después de conceder dicha autorización para participar en esta investigación informando a los docentes que se

llevó a cabo de manera privada protegiendo los derechos y el bienestar de los participantes del estudio, esperando que todos los docentes acepten participar voluntariamente en el estudio.

Como existe subordinación ya que los sujetos de investigación son docentes adscritos a la zona 04 donde el investigador es asesor técnico pedagógico de la misma y esto sugiere impedir otorgar libremente su consentimiento, éste fue obtenido por un colaborador del equipo de investigación. Se indicó que el rechazo de muestra o retiro de su consentimiento durante el estudio, no afectaría su situación laboral (Capítulo V, Art. 57).

Una vez cedido su consentimiento para a participar en esta investigación se llevó a cabo la recopilación de los datos a través de los instrumentos de cuestionario y guías de observación. El anonimato de los datos recogidos estuvo garantizado durante todo el proceso y se aclaró que la información sería utilizada solo para fines científicos.

Al finalizar dicha investigación, al grupo control también se le implementaría el PSMC, realizándole todas las acciones previstas para el grupo experimental.

2.7 Análisis de datos

Los datos se procesaron mediante los softwares SPSS versión 24 y LISREL 8.80 (Jöreskog y Sorbom, 2006), Se obtuvieron parámetros descriptivos como media y desviación típica, pruebas de normalidad de asimetría y curtosis, la correlación entre factores por medio del coeficiente de Pearson y el alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de los factores e instrumentos. Comparación de medias mediante el ANOVA y/o medias apareadas pre y pos test. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando la medida de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Bartlett; mediante el método de extracción de componentes principales, y con el empleo de un criterio de rotación oblicua (Promax, kappa = 4).

Posteriormente se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) atendiendo la naturaleza ordinal de las variables. Se realizó un análisis confirmatorio de segundo

orden de la escala de planificación contextualizada de la educación física mediante el programa AMOS versión 24.

Se utilizaron como input las matrices de correlaciones policóricas y de covarianza asintóticas y el método de estimación empleado fue el de Máxima Verosimilitud. Se consideraron los criterios de coeficiente X^2/gI inferior a 3,0 para considerarse un buen ajuste del modelo. Los índices de CFI y NNFI por encima de 0,90 que indican un ajuste aceptable. Para la RMSEA, se consideran valores satisfactorios menores a 0,05; y aceptables, valores inferiores a 0,08 (Llorent-Segura et al., 2014).

Al comparar la intervención del PSMC en los grupos control y experimental (al inicio, final y el tests-retest), así como la guía de observación aulaica, se utilizaron pruebas no paramétricas para más de dos muestras independientes Kruskal-Wallis, intra sujetos Wilcoxon y entre sujetos Ude Mann-Whitney. Además se calculo el tamaño del efecto con la g Hedges. Finalmente se analizó el grado de asociación de los aspectos de la guía de observación aulaica mediante la s de Spearman.

Capítulo III. Resultados

En el actual apartado se ofrecen los resultados derivados de la validación del instrumento CIPEF y de todo el proceso de intervención, por lo tanto se puntualiza de manera particular cada una de las etapas. Se persiguen progresivamente cada uno de los objetivos de la investigación, validación del instrumento en el contexto mexicano, reconocimiento de los datos sociodemográficos de los grupos control y experimental, para enfatizar en las diferencias relativas a los resultados sobre los factores que influyen en la planificación docente por género, antigüedad en el servicio, subsistema, formación académica y nivel educativo, además de las particularidades mancomunadas a la temporalidad de cada medición según el programa de intervención. Acto seguido, se explora la relación que presentaron los valores obtenidos en la población de estudio determinando el grado de asociación entre los factores que influyen en la planificación docente, antes y después de una intervención a través de un Programa de Supervisión de Mejora Continua. Finalmente se comparan los 20 aspectos de la guía de observación áulica en los cuatro momentos en que esta fue aplicada.

A continuación, en la siguiente Figura 3, se presenta de manera esquemática dicho proceso.

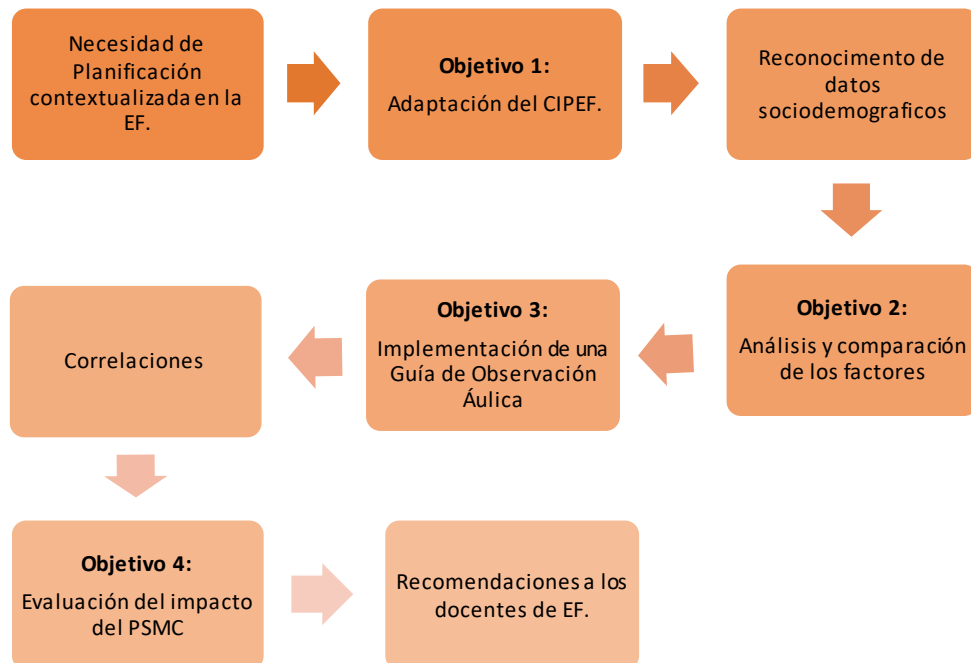


Figura 3. Resultados de estudio en función del abordaje metodológico y los objetivos de estudio.

3.1 Adaptación del CIPEF al contexto mexicano

Para la validación del instrumento se tuvo una muestra de 748 docentes de Educación Física con una edad media de 38 años, de los cuales 268 (35.8%) fueron mujeres y 480 hombres (64.2%) como se muestra en la Figura 4. En relación a su formación profesional, el 46.3% de los docentes se graduaron en escuelas normales y 53.7% en universidades, con una antigüedad promedio de 15 años y la mayoría laboran en el área urbana (68.3%).

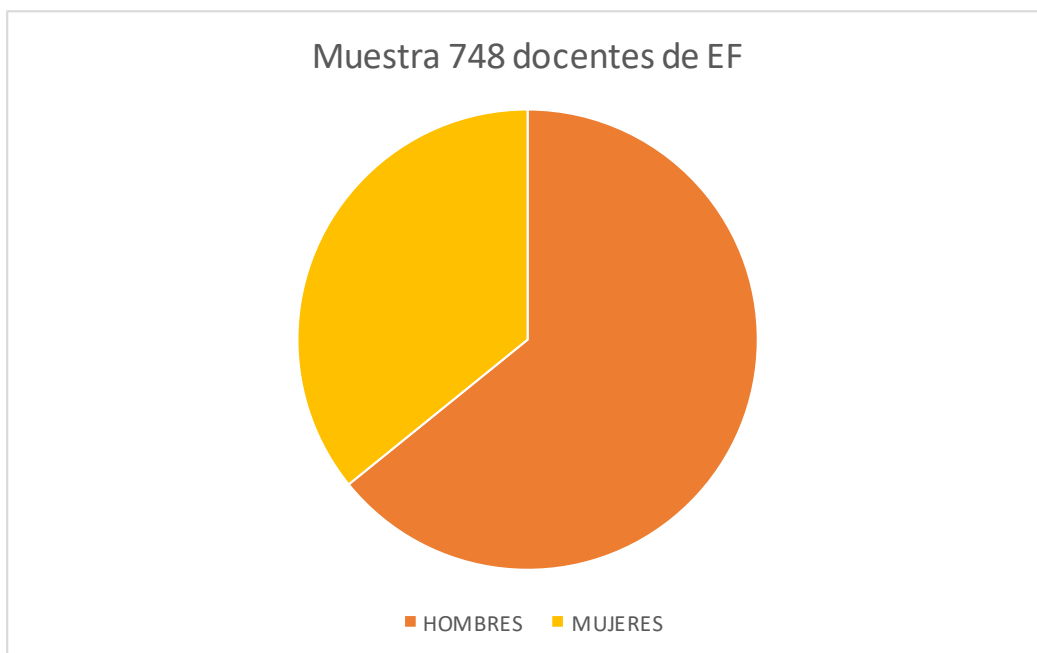


Figura 4. Número de docentes participantes en el estudio y su respectivo género 268 (35.8%) fueron mujeres y 480 hombres (64.2%).

En la Tabla 5, se muestran los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen el cuestionario original, así como la asimetría y curtosis. El ítem 26 muestra el promedio más alto con $5.54 \pm .73$ y el más bajo corresponde al ítem 29 con 3.26 ± 1.67 .

Tabla 5

Estadísticos descriptivos, asimetría y curtosis de los ítems

Items	N	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtois	Error típico
1	748	4.83	1.13	-1.05	.089	.97	.179
2	748	4.69	1.18	-.87	.089	.37	.179
3	748	5.01	1.10	-1.16	.089	1.08	.179
4	748	4.80	1.13	-1.00	.089	.91	.179
5	748	4.80	1.13	-.93	.089	.62	.179
6	748	4.59	1.52	-1.08	.089	.19	.179
7	748	4.70	1.47	-1.20	.089	.59	.179
8	748	4.62	1.52	-1.08	.089	.23	.179
9	748	4.54	1.39	-1.01	.089	.37	.179
10	748	4.80	1.34	-1.23	.089	.90	.179
11	748	3.88	1.47	-.27	.089	-.80	.179
12	748	3.87	1.43	-.26	.089	-.75	.179
13	748	4.29	1.41	-.55	.089	-.52	.179
14	748	4.56	1.34	-.65	.089	-.37	.179
15	748	3.36	1.64	.03	.089	-1.15	.179
16	748	5.33	.86	-1.46	.089	2.47	.179
17	748	5.30	.92	-1.59	.089	3.11	.179
18	748	5.39	.88	-1.65	.089	3.00	.179
19	748	5.46	.80	-1.92	.089	5.12	.179
20	748	4.96	1.07	-1.15	.089	1.25	.179
21	748	4.76	1.15	-.86	.089	.34	.179
22	748	4.38	1.49	-.74	.089	-.39	.179
23	748	5.05	1.18	-1.50	.089	2.03	.179
24	748	5.43	.83	-1.83	.089	4.61	.179
25	748	5.30	.89	-1.49	.089	2.75	.179
26	748	5.54	.73	-2.05	.089	5.63	.179
27	748	5.19	.93	-1.30	.089	2.05	.179
28	748	3.81	1.61	-.32	.089	-1.05	.179
29	748	3.26	1.67	.60	.089	-1.25	.179
30	748	4.00	1.62	-.52	.089	-.88	.179
31	748	4.49	1.35	-.81	.089	.02	.179
32	748	4.58	1.33	-.90	.089	.22	.179
33	748	4.91	1.14	-1.09	.089	.89	.179
34	748	5.16	1.16	-1.62	.089	2.39	.179
35	748	5.19	1.07	-1.54	.089	2.35	.179
36	748	5.00	1.23	-1.38	.089	1.49	.179
37	748	4.55	1.34	-.87	.089	.21	.179
38	748	4.74	1.29	-1.02	.089	.51	.179

Para comprobar el ajuste del instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio sobre los 38 ítems en la mitad de la muestra ($n = 374$). Se comprobó la adecuación de la muestra por medio de la prueba de esfericidad de Bartlett, y el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El valor de la medida de adecuación muestral fue óptimo, con un índice de KMO de .869; y la prueba de Bartlett resultó estadísticamente significativa con un valor ($\chi^2 = 9433.705$; $gl = 703$; Sig = .000). Se extrajeron 10 factores (F1 Influencia del currículo nacional, F2 Influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de Educación Física, F3

Influencia de la formación inicial, F4 Influencia de los propios escolares, F5 Influencia del contexto escolar, F6 Influencia de las experiencias docentes, F7 Influencia de las experiencias de la práctica de actividad física, F8 Influencia de otros profesores de Educación física , F9 Influencia de los materiales e instalaciones y F10 Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos) y 38 ítems con valores Eigen de 1 o mayores, que, conjuntamente, explican un 74.311 % de la varianza total acumulada (Tabla 6).

Tabla 6

Organización de la estructura factorial rotada, comunidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Comunalidad
P12	.868										.831
P9	.845										.746
P10	.835										.774
P11	.810										.755
P8	.775										.660
P31		.910									.898
P32		.894									.864
P30		.879									.862
P34		.650									.661
P33		.629									.650
P4			.836								.764
P2			.813								.691
P5			.783								.683
P1			.775								.643
P3			.755								.666
P36				.876							.865
P35				.828							.784
P37				.731							.683
P38				.680							.683
P14					.769						.778
P15					.754						.757
P13					.693						.587

P16						.614						.532
P22							.805					.772
P21							.748					.724
P23							.723					.730
P20							.696					.649
P19								.870				.814
P18								.867				.821
P17								.762				.729
P28									.800			.827
P27									.798			.804
P29									.704			.681
P25										.810		.712
P24										.805		.677
P26										.781		.718
P6											.875	.902
P7											.872	.906
Valores eigen	10.108	3.460	3.124	2.657	2.273	1.740	1.439	1.308	1.088	1.042		
% de varianza	26.600	9.106	8.221	6.991	5.980	4.579	3.786	3.442	2.863	2.743		74.311

La Tabla 6 muestra resultados del Método de extracción: análisis de componentes principales, Método de rotación: Varimax. La rotación muestra 10 factores, de los cuales ocho coinciden con el instrumento original y los otros dos con los ítems propuestos para la adaptación al contexto mexicano.

La fiabilidad de todo el instrumento (38 ítems) mostró un Alfa de Cronbach de .917. Una vez identificados los 10 factores, se obtuvieron los valores promedio, siendo los factores 4 ($5.37 \pm .74$) y 6 ($5.37 \pm .71$) los más altos y el más bajo el factor 7 (3.69 ± 1.44).

Se observa en la Tabla 7 una buena consistencia interna, mostrando valores en este caso superiores a .70 (Cronbach, 1951; Oviedo y Campos-Arias, 2005) entre un rango de .78 y .91 en los factores. El análisis de correlación mostró que todos los factores se correlacionan de manera positiva entre ellos y están significativamente relacionados $p < .01$.

Tabla 7*Medias, desviación estándar, fiabilidad, y correlaciones entre las variables*

Factores	Rango	Media	DE	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F1	1-6	4.82	0.99	Alfa .912									
F2	1-6	4.65	1.27	.437**	Alfa .913								
F3	1-6	3.99	1.19	.208**	.205**	Alfa .875							
F4	1-6	5.37	0.74	.201**	.287**	.230**	Alfa .859						
F5	1-6	4.79	0.96	.372**	.377**	.330**	.404**	Alfa .813					
F6	1-6	5.37	0.71	.315**	.252**	.239**	.452**	.468**	Alfa .845				
F7	1-6	3.69	1.44	0.031	.189**	.302**	.117**	.275**	.202**	Alfa .855			
F8	1-6	4.66	1.09	.236**	.450**	.240**	.361**	.390**	.395**	.296**	Alfa .846		
F9	1-6	5.12	0.98	.157**	.209**	.138**	.278**	.236**	.383**	.210**	.277**	Alfa .780	
F10	1-6	4.65	1.25	.181**	.176**	.284**	.165**	.227**	.294**	.382**	.267**	.181**	Alfa .915

Nota: M= Media, DE= Desviación estándar, Alfa de Cronbach sobre la diagonal; r de Pearson ** $p < .01$.

3.1.1 Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Para comprobar que la escala sigue la estructura factorial esperada, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006). La adecuación del modelo se analizó siguiendo algunas recomendaciones a través de diferentes índices: el valor de chi-cuadrado dividido entre los grados de libertad (χ^2/gl) debe ser menor a tres (Kline, 2005), el índice de ajuste no normativo (NNFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI) por encima de 0.90 (Hu & Bentler, 1995), y la raíz cuadrada promedio del error de aproximación (RMSEA) inferior a 0.06 a un valor máximo de 0.08 (Byrne, 2000). Por lo anterior, los índices de bondad de ajuste del modelo resultaron satisfactorios para la mitad de la muestra: $\chi^2/gl = 1.67$, NNFI = .98, CFI = .98 y RMSEA = .042. Se obtuvieron además estos índices para hombres y mujeres, años de antigüedad y sistema educativo (Tabla 8).

Tabla 8

Análisis Factorial Confirmatorio de diferentes categorías (sexo, antigüedad y sistema educativo)

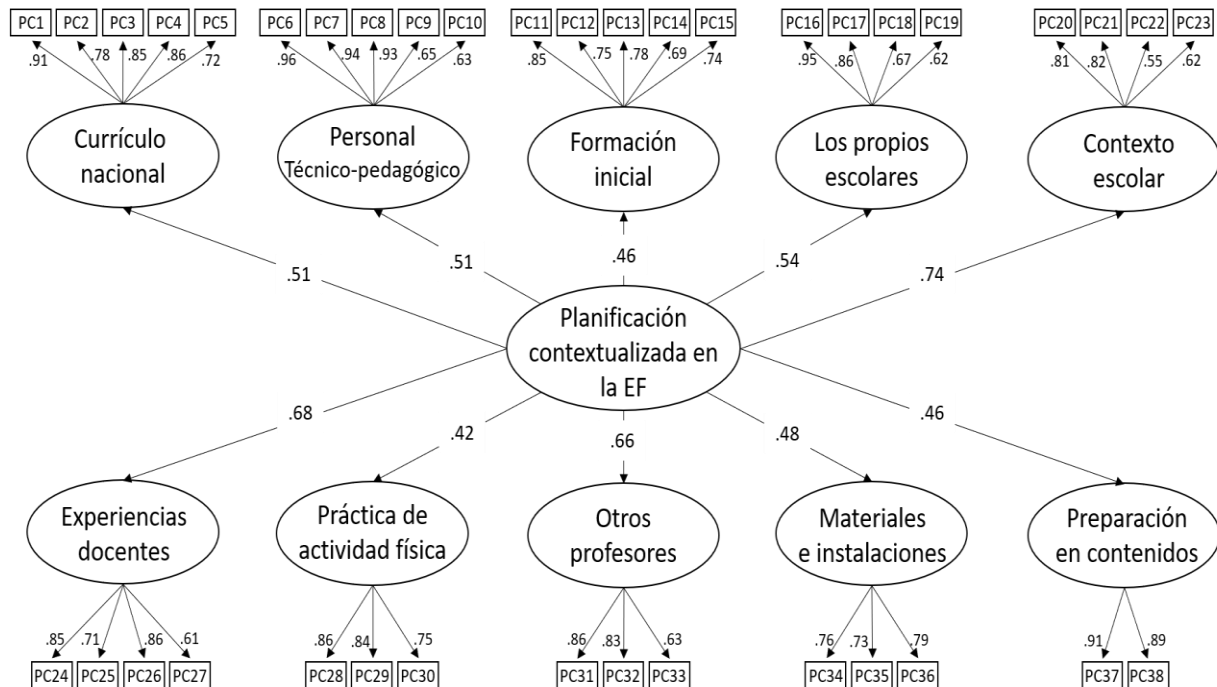
	Muestra EPCEF	Hombres	Mujeres	< 10 años	11-20 años	> 20 años	Estatal	Federal
<i>n</i>	374	480	267	248	252	248	159	589
gl	620	620	620	620	620	620	620	620
χ^2	1039.429	1746.682	2282.149	1973.307	1660.485	1593.986	1535.987	2161.469
χ^2/gl	1.67	2.81	3.68	3.18	2.67	2.57	2.47	3.48
NFI	.964	.925	.937	.897	.914	.909	.862	.940
NNFI	.983	.943	.947	.917	.937	.934	.900	.946
CFI	.985	.950	.953	.927	.944	.942	.912	.952
RMSEA	.042	.082	.074	.089	.077	.074	.049	.076

3.1.2. Análisis factorial confirmatorio de segundo orden

Para determinar si los 10 factores planteados se agrupaban en un solo factor denominado *Planificación Contextualizada en la Educación Física*, se realizó un análisis factorial confirmatorio, donde se hipotetizó un modelo de segundo orden (ver Figura 1). El modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorios ($\chi^2/gl = 2.86$; NNFI = .90; CFI = .93; RMSEA = .05).

Figura 5

Solución estandarizada del modelo de segundo orden.



Nota: todas las asociaciones fueron significativas a un nivel $p < .001$.

En la Figura 5 se presenta la solución estandarizada del modelo de segundo orden, en el cual, se puede observar que el factor que presenta una asociación más fuerte a la planificación del profesor de educación física, es el contexto escolar ($\beta = .74$), mientras que el que presenta la asociación más débil, es la experiencia obtenida de la práctica de actividad física ($\beta = .42$).

3.1.3. Fiabilidad test-retest de la EPCEF.

Para valorar la consistencia en las puntuaciones del instrumento de una ocasión a otra, se empleó un análisis de fiabilidad test-retest (DeVellis, 2011). El instrumento fue cumplimentado por una muestra diferente a la utilizada en los análisis anteriores, la cual estuvo conformada por 69 profesores de educación física del estado de Sinaloa, México; de los cuales el 13 tenían menos de 30 años; 21 tenían entre 31 y 40 años; 29 entre 41 y 50 años y seis, más de 50. El 87% de los profesores eran hombres. El tiempo de espera entre una aplicación y otra fue de cuatro semanas, temporalidad que ha sido usada por otros estudios en el desarrollo de instrumentos similares (e.g. Ho et al., 2021).

En la Tabla 9, se puede observar que todos los valores de coeficientes de correlación intraclass (ICC) están por encima de .70, lo que es considerado como evidencia de una adecuada fiabilidad (Mitchell & Jolley, 2001). No se encontraron diferencias significativas en el test-retest para los factores.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos, fiabilidad y coeficiente correlación intraclass del análisis de test-retest.

Factor	Tiempo 1			Tiempo 2			
	M	DE	A	M	DE	α	ICC
Currículo nacional	5.34	0.73	.90	5.37	0.70	.92	.94
Personal técnico-pedagógico	5.52	0.52	.81	5.58	0.46	.78	.93
Formación inicial	4.06	1.26	.92	3.98	1.29	.93	.96
Propios escolares	5.61	0.52	.90	5.68	0.43	.82	.86
Contexto escolar	5.23	0.89	.87	5.28	0.80	.84	.97
Experiencias docentes	5.66	0.47	.77	5.70	0.46	.82	.94
Práctica de actividad física	4.31	1.37	.83	4.36	1.36	.85	.97
Otros profesores	5.19	0.76	.79	5.29	0.68	.83	.91

Materiales e instalaciones	5.44	0.75	.70	5.48	0.69	.64	.94
Preparación en contenidos	5.00	1.18	.93	4.95	1.34	.91	.93

Nota: *M* = Media; *DE* = Deviación estándar; α = Alfa de Cronbach; ICC = Coeficiente de correlación intraclase.

3.2 Intervención con el Programa de Supervisión de Mejora Continua.

A partir de las siguientes cinco tablas se muestran los resultados de la intervención a través de la aplicación de la escla de planificación contextualizada de la educación física.

3.2.1 Análisis descriptivo de los datos sociodemográficos de ambos grupos.

La Tabla 10 muestra los valores descriptivos de las variables sociodemográficas para cada grupo.

Tabla 10

Datos descriptivos de las variables sociodemográficas para el grupo control y experimental

Variable	Unidad de medida	Experimental (<i>n</i> = 40)	Control (<i>n</i> = 30)	Sig.
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	
Edad	< de 30 años	7 (17.5)	8 (26.7)	.561
	31-40 años	11 (27.5)	6 (20.0)	
	41-50 años	17 (42.5)	10 (33.3)	
	> de 51 años	5 (12.5)	6 (20.0)	
Sexo	Mujer	5 (12.5)	5 (16.7)	.622
	Hombre	35 (87.5)	25 (83.3)	
Nivel escolar	Preescolar	2 (5.0)		.054
	Primaria	33 (82.5)	30 (100.0)	
	Ambos	5 (12.5)		
Formación académica	Escuela normal	3 (7.5)	3 (10.0)	.712
	Universidad	37 (92.5)	27 (90.0)	
	Técnico		2 (6.7)	

Grado de estudios	Licenciatura	38 (95.0)	27 (90.0)	.244
	Maestría	2 (5.0)	1 (3.3)	
	Rural	18 (45.0)	11 (36.7)	
Centro educativo	Urbano	11 (27.5)	13 (43.3)	.379
	Ambos	11 (27.5)	6 (20.0)	
	< de 10 años	15 (37.5)	13 (43.3)	
Antigüedad	11 – 20 años	14 (35)	8 (26.7)	.755
	> 20 años	11 (27.5)	9 (30.0)	

3.2.2 Comparación de los factores que influyen en la planificación docente, antes y después de una intervención del PSMC

Al comparar los factores de la EPCEF al inicio del ciclo escolar, se aprecian diferencias significativas en los factores Influencia de la formación inicial y Influencia de las experiencias de la práctica de actividad física (Tabla 11).

Tabla 11

Comparación del grupo experimental y control para los factores de la EPCEF al inicio del ciclo escolar

Factores	Experimental n= 40		Control N= 30		U de Mann-Whitney	Sig.	g de Hedges
	Mdn	(Rango)	Mdn	(Rango)			
1.- Influencia del currículo nacional	5.20	3.20	5.00	4.00	502.500	.244	0.288
2.- Influencia del personal Técnico Pedagógico de la Supervisión de Educación Física (TPSEF)	5.20	2.20	5.00	5.00	568.000	.701	0.027
3.- Influencia de la formación inicial	3.50	5.00	4.60	4.20	377.500	.008	-0.684
4.- Influencia de los propios escolares	5.12	2.25	5.50	4.00	517.000	.314	-0.167
5.- Influencia del contexto escolar	4.87	3.50	5.25	4.25	498.000	.223	-0.237
6.- Influencia de las experiencias docentes	5.75	2.00	5.50	5.00	542.500	.474	0.333
7.- Influencia de las experiencias de la práctica de AF	3.66	5.00	4.00	4.33	432.500	.046	-0.538

8.- Influencia de otros profesores de EF	5.00	4.00	5.16	5.00	525.000	.367	-0.200
9.- Influencia de los materiales e instalaciones	5.83	3.33	5.66	4.67	548.000	.514	0.114
10.- Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos	5.00	5.00	5.00	5.00	590.500	.907	-0.020

Nota: g = Tamaño del efecto.

Por otra parte, se registraron diferencias significativas en los factores Influencia del personal TPSEF e Influencia de la formación inicial, posterior a la intervención de PSMC (Tabla 12).

Tabla 12

Comparación del grupo experimental y control para los factores de la EPCEF al final del ciclo escolar

Factores	Experimental n= 40		Control N= 30		U de Mann-Whitney	Sig.	g de Hedges
	Mdn	(Rango)	Mdn	(Rango)			
1.- Influencia del currículo nacional	5.20	2.80	5.10	4.00	507.000	.266	0.367
2.- Influencia del personal TPSEF	5.90	1.80	5.00	5.00	288.500	.000	0.990
3.- Influencia de la formación inicial	3.40	5.00	4.50	5.50	320.000	.001	-0.823
4.- Influencia de los propios escolares	6.00	1.75	5.30	4.00	487.000	.148	0.430
5.- Influencia del contexto escolar	5.50	2.50	5.25	4.25	596.00	.962	0.072
6.- Influencia de las experiencias docentes	5.62	1.75	5.50	5.00	509.000	.266	0.489
7.- Influencia de las experiencias de la práctica de AF	4.33	5.00	4.33	4.67	497.000	.219	-0.370
8.- Influencia de otros profesores de EF	5.00	2.67	5.16	5.00	595.500	.957	0.080
9.- Influencia de los materiales e instalaciones	5.66	2.33	5.33	4.67	498.500	.211	0.409
10.- Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos	5.00	5.00	5.00	4.50	568.500	.703	-0.126

Una vez llevada a cabo la intervención del PSMC en el grupo experimental, se observan diferencias significativas en los factores Influencia del personal TPSEF, Influencia de los propios escolares e Influencia del contexto escolar de la EPCEF (Tabla 13).

Tabla 13

Comparación de medianas de los factores de la EPCEF del grupo experimental al inicio y final de la intervención del PSMC

Factores	Pretest		Posttest		Z	Sig.	G de Hedges
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
1.- Influencia del currículo nacional	5.20	3.20	5.20	2.80	-.764 ^c	.445	-0.355
2.- Influencia del personal TPSEF	5.20	2.20	5.90	1.80	-4.170 ^{cc}	.000	-2.584
3.- Influencia de la formación inicial	3.50	5.00	3.40	5.00	-.701 ^{dd}	.483	0.241
4.- Influencia de los propios escolares	5.12	2.25	6.00	1.75	-3.418 ^{cc}	.001	-1.868
5.- Influencia del contexto escolar	4.87	3.50	5.50	2.50	-2.773 ^{cc}	.006	-1.177
6.- Influencia de las experiencias docentes	5.75	2.00	5.62	1.75	-.951 ^{cc}	.341	-0.332
7.- Influencia de las experiencias de la práctica de AF	3.66	5.00	4.33	5.00	-1.529 ^{cc}	.126	-0.682
8.- Influencia de otros profesores de EF	5.00	4.00	5.00	2.67	-1.088 ^{cc}	.277	-0.596
9.- Influencia de los materiales e instalaciones	5.83	3.33	5.66	2.33	-.698 ^{cc}	.485	-0.363
10.- Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos	5.00	5.00	5.00	5.00	-.033 ^{cc}	.974	-0.030

NOTA: b = prueba de rangos con signo de Wilcoxon; c = se basa en rangos negativos; d = se basa en rangos positivos

No se reportaron diferencias significativas del grupo control al inicio y final de la intervención del PSMC (Tabla 14).

Tabla 14

Comparación de medianas de los factores de la EPCEF del grupo control al inicio y final de la intervención del PSMC

Factores	Pretest		Postest		Z	Sig.	G de Hedges
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
1.- Influencia del currículo nacional	5.00	4.00	5.10	4.00	-.671 ^c	.502	-0.154
2.- Influencia del personal TPSEF	5.00	5.00	5.00	5.00	-2.187 ^d	.125	0.680
3.- Influencia de la formación inicial	4.60	4.20	4.50	5.50	-.699 ^c	.484	-0.246
4.- Influencia de los propios escolares	5.50	4.00	5.50	4.00	-.080 ^d	.936	0.028
5.- Influencia del contexto escolar	5.25	4.25	5.25	4.25	-1.072 ^c	.284	-0.224
6.- Influencia de las experiencias docentes	5.50	5.00	5.50	5.00	-.461 ^d	.645	0.121
7.- Influencia de las experiencias de la práctica de AF	4.00	4.33	4.33	4.67	-.827 ^c	.408	-0.279
8.- Influencia de otros profesores de EF	5.16	5.00	5.16	5.00	-.800 ^d	.424	0.223
9.- Influencia de los materiales e instalaciones	5.66	4.67	5.33	4.67	-1.552 ^d	.121	0.400
10.- Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos	5.00	5.00	5.00	4.50	-1.194 ^d	.232	0.367

NOTA: b = prueba de rangos con signo de Wilcoxon; c = se basa en rangos negativos; d = se basa en rangos positivos

3.2.3 Comparación entre las aplicaciones de la guía de observación áulica

Se compararon los cuatro momentos en el que se aplicó el instrumento guía de observación áulica. Dicha comparación se realizó por cada uno de los 20 factores (aspectos) que la conforman, para ello se utilizó la prueba de Friedman.

El factor de la planificación muestra un incremento significativo ($p < .01$) en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 15).

Tabla 15

Comparación de la planificación en los cuatro momentos de la guía de observación áulica

Planificación	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.08	.66	2.04			
2	40	3.38	.63	2.53	15.995	3	.001
3	40	3.40	.54	2.58			
4	40	3.55	.60	2.86			

El factor intención pedagógica también muestra un incremento significativo ($p < .05$) en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 16).

Tabla 16

Comparación de las intenciones pedagógicas en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Intención pedagógica	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.23	.77	2.33			
2	40	3.25	.78	2.38	9.630	3	.022
3	40	3.30	.65	2.44			
4	40	3.55	.68	2.86			

El aspecto evaluación diagnóstica muestra un incremento significativo ($p < .01$) en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 17).

Tabla 17

Comparación de las evaluaciones diagnósticas en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Evaluación diagnóstica	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	2.98	.66	2.21			
2	40	3.08	.62	2.30	12.822	3	.005
3	40	3.15	.77	2.56			
4	40	3.38	.77	2.93			

El componente estimulación fisiológica muestra un incremento significativo ($p < .05$) en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 18).

Tabla 18

Comparación de las estimulaciones fisiológicas en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Estimulación fisiológica	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.18	.50	2.15			
2	40	3.35	.53	2.53	11.302	3	.010
3	40	3.40	.50	2.59			
4	40	3.48	.51	2.74			

Como se muestra en la Tabla 19 no se registran diferencias significativas entre el factor mando directo como estilo de enseñanza en las cuatro observaciones áulicas ($p > .05$).

Tabla 19

Comparación del estilo de enseñanza mando directo en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Mando directo	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
---------------	---	-------	----	----------------	--------------	----	------

1	27	3.07	.78	2.15			
2	27	3.33	.48	2.54	5.271	3	.153
3	27	3.33	.68	2.52			
4	27	3.48	.58	2.80			

Tampoco se registra diferencia significativa en el factor argumentación y dialogo, estilo de enseñanza, muestra un incremento significativo ($p > .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 20).

Tabla 20

Comparación del estilo de enseñanza argumentación y dialogo en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Argumentación y dialogo	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	14	3.36	.84	2.21			
2	14	3.57	.51	2.57	3.279	3	.351
3	14	3.57	.65	2.54			
4	14	3.64	.50	2.68			

En cuanto al factor resolución de problemas, estilo de enseñanza, en las cuatro observaciones áulicas es muy poco utilizado por los docentes de educación física, al tener poca información, no se obtuvieron datos para su análisis.

El estilo de enseñanza descubrimiento guiado, no muestra diferencia significativa ($p > .05$).en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 21).

Tabla 21

Comparación del estilo de enseñanza descubrimiento guiado en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Descubrimiento guiado	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	3	3.67	.58	2.50			
2	3	3.00	1.00	1.50	5.400	3	.145
3	3	4.00	.00	3.00			
4	3	4.00	.00	3.00			

El factor asignación de tareas, al igual que todos los demás estilos de enseñanza, no muestra diferencia significativa ($p > .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 22).

Tabla 22

Comparación del estilo de enseñanza asignación de tareas en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Asignación de tareas	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	2	3.50	.71	2.00			
2	2	3.50	.71	2.00	3.000	3	.392
3	2	4.00	.00	3.00			
4	2	4.00	.00	3.00			

El aspecto estrategias didácticas no muestra una diferencia significativa ($p > .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 23).

Tabla 23

Comparación de las estrategias didácticas en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Estrategias didácticas	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
------------------------	---	-------	----	----------------	--------------	----	------

1	40	3.18	.75	2.25			
2	40	3.40	.54	2.55	5.727	3	.126
3	40	3.43	.55	2.61			
4	40	3.43	.55	2.59			

La equidad de género muestra una diferencia significativa ($p < .05$) en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 24).

Tabla 24

Comparación de la equidad de género en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Equidad de género	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.05	.75	2.14			
2	40	3.35	.58	2.61	9.000	3	.029
3	40	3.33	.62	2.59			
4	40	3.33	.73	2.66			

Con respecto al trabajo colaborativo no muestra una diferencia significativa ($p > .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 25).

Tabla 25

Comparación del trabajo colaborativo en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Trabajo colaborativo	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.10	.95	2.38			
2	40	3.25	.71	2.46	1.515	3	.679

3	40	3.30	.65	2.55
4	40	3.28	.75	2.61

El elemento variabilidad de la práctica no muestra una diferencia significativa ($p > .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 26).

Tabla 26

Comparación de la variabilidad de la práctica en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Variabilidad de la práctica	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.18	.78	2.46			
2	40	3.15	.83	2.50	4.493	3	.213
3	40	3.08	.69	2.30			
4	40	3.30	.72	2.74			

El factor materiales didácticos no muestra una diferencia significativa ($p > .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 27).

Tabla 27

Comparación de material didáctico en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Material didáctico	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.38	.54	2.60			
2	40	3.33	.62	2.51	1.172	3	.760
3	40	3.30	.61	2.48			
4	40	3.25	.59	2.41			

Con respecto a la promoción de valores muestra una diferencia significativa ($p < .01$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 28).

Tabla 28

Comparación de promoción de valores en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Promoción de valores	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	2.75	1.0	1.86			
2	40	3.38	.74	2.85	24.039	3	.000
3	40	3.28	.72	2.66			
4	40	3.28	.64	2.63			

Los ambientes de aprendizaje muestran una diferencia significativa ($p < .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 29).

Tabla 29

Comparación de ambientes de aprendizaje en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Ambientes de aprendizaje	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.15	.36	2.18			
2	40	3.33	.57	2.53	9.385	3	.025
3	40	3.38	.54	2.63			
4	40	3.40	.50	2.68			

El factor evaluación final muestra una diferencia significativa ($p < .01$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 30).

Tabla 30

Comparación de evaluación final en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Evaluación final	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	2.50	.78	1.79			
2	40	3.05	.60	2.60	32.724	3	.000
3	40	3.05	.81	2.68			
4	40	3.23	.73	2.94			

El aspecto retroalimentación muestra una diferencia significativa ($p < .01$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 31).

Tabla 31

Comparación de retroalimentación en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Retroalimentación	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.08	.69	2.16			
2	40	3.25	.54	2.41	11.579	3	.009
3	40	3.45	.55	2.75			
4	40	3.43	.55	2.68			

El elemento vuelta a la calma muestra una diferencia significativa ($p < .05$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 32).

Tabla 32

Comparación de vuelta a la calma en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

Vuelta a la calma	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	3.05	.68	2.15			
2	40	3.30	.52	2.58	10.918	3	.012
3	40	3.33	.47	2.61			
4	40	3.35	.53	2.66			

La salud como tema transversal muestra una diferencia significativa ($p < .01$), en las cuatro observaciones áulicas (Tabla 33).

Tabla 33

Comparación de la salud como tema transversal en los cuatro momentos de aplicación de la guía de observación áulica

La salud como tema transversal	N	Media	DE	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	40	2.65	.97	1.94			
2	40	3.15	.74	2.60	20.196	3	.000
3	40	3.20	.79	2.68			
4	40	3.23	.89	2.79			

En la siguiente figura (6) se puede apreciar la evaluación de la guía de observación áulica en cuatro momentos distintos; en ella se puede apreciar que 11 de los aspectos registraron diferencias significativas ($p < .05$) señalados con un *. Se puede destacar que los estilos de enseñanza no mostraron ninguna diferencias.

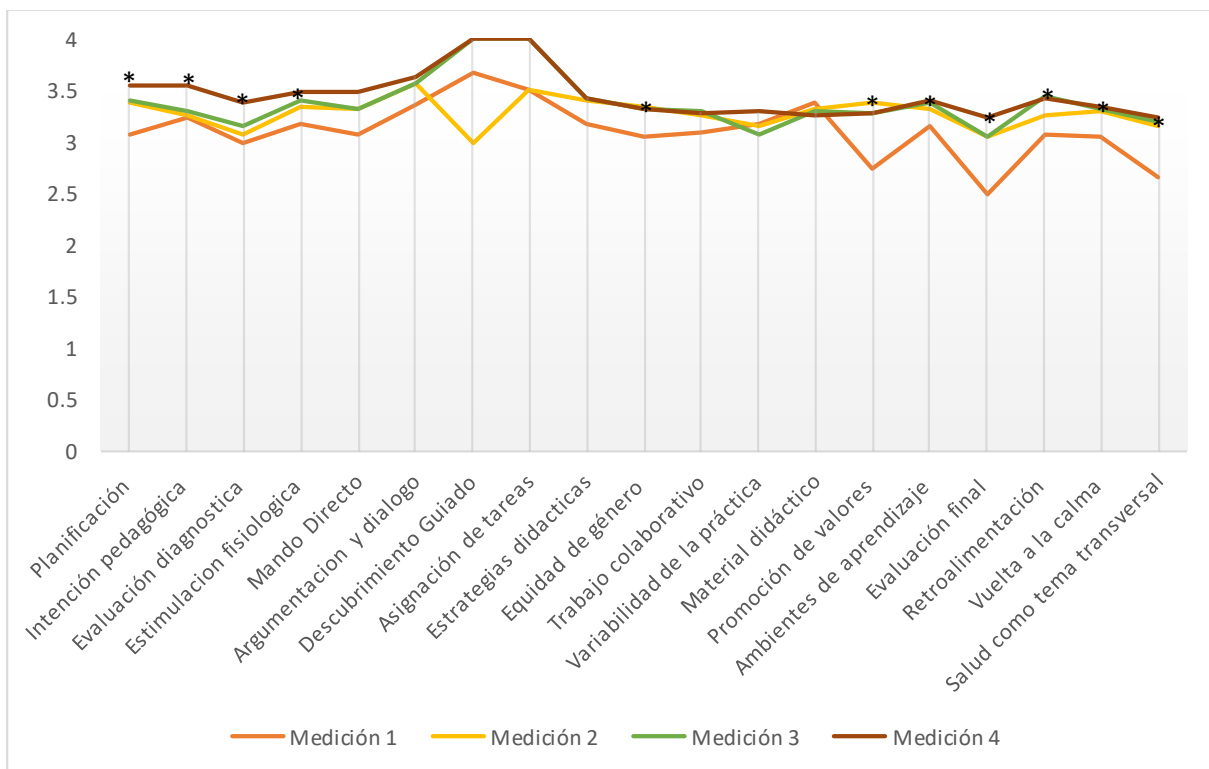


Figura 6. Comparativo de los resultados del grupo experimental de la guía de observación aúlica en los cuatro momentos.

Al analizar el grado de asociación entre los aspectos de la guía de observación aúlica, se observa en la tabla 34 que todos se correlacionan de manera positiva y significativa.

Tabla 34

Correlaciones entre factores de la guía de observación aúlica

Factores de la GOA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2		.725												
3		.670**	.737**											
4		.406**	.419**	.323*										
5		.646**	.662**	.620**	.426**									
6		.684**	.717**	.606**	.493**	.787**								
7		.657**	.691**	.589**	.560**	.686**	.875**							
8		.660**	.718**	.677**	.381*	.673**	.753**	.700**						
9		.631**	.522**	.461**	.595**	.392*	.480**	.587**	.445**					

10	.687**	.694**	.563**	.583**	.665**	.700**	.757**	.614**	.701**										
11	.664**	.582**	.550**	.621**	.544**	.576**	.654**	.573**	.768**	.688**									
12	.572**	.618**	.496**	.315*	.633**	.669**	.572**	.641**	.536**	.634**	.634**								
13	.661**	.653**	.535**	.513**	.640**	.674**	.589**	.625**	.585**	.663**	.756**	.749**							
14	.495**	.446**	.536**	.560**	.543**	.526**	.469**	.469**	.476**	.484**	.617**	.367*	.706**						
15	.618**	.642**	.701**	.585**	.750**	.745**	.755**	.639**	.628**	.824**	.615**	.653**	.631**	.565**					

Nota: **= $p < .01$; *= $p < .05$; 1= Planificación; 2= Intención pedagógica; 3= Evaluación diagnóstica; 4= Estimulación fisiológica; 5= Estrategias didácticas; 6= Equidad de género; 7= Trabajo colaborativo; 8= Variabilidad de la práctica; 9= Material didáctico; 10= Promoción de valores; 11= Ambientes de aprendizaje; 12= Evaluación final; 13= Retroalimentación; 14= Vuelta a la calma; 15= Salud como tema transversal.

Capítulo IV. Discusión

4.1 Adaptación al contexto mexicano del cuestionario de planificación contextualizada en la Educación Física

En referencia a la Escala de Planificación Contextualizada de la Educación Física (EPCEF) y ante la necesidad de una planificación que responda al contexto y diferentes factores que pudiesen ejercer influencia sobre el profesor al momento de planificar su enseñanza, en este estudio se adaptó y validó al contexto mexicano el Cuestionario de Planificación Contextualizada en la Educación Física. Para ello, se tomó como base el CIPEF (Viciano et al., 2015) y respondiendo a las diferencias y disposiciones del sistema educativo en México, se planteó anexar dos factores relacionados al personal técnico-pedagógico y a los propios escolares. Tanto el modelo de diez factores, como el de segundo orden, presentaron índices de bondad de ajuste adecuados, lo que aporta evidencia de validez factorial de la escala con 10 factores, así como que estos se agrupaban en un solo factor denominado *planificación contextualizada en la educación física*, lo que permitirá que las mediciones futuras realizadas con la Escala de Planificación Contextualizada en la Educación Física, puedan ser analizadas por cada uno de sus factores o como un factor global.

De la misma forma, los valores de fiabilidad fueron satisfactorios para todas las subescalas (valores α entre .78 y .91) y la escala global ($\alpha = .91$), mientras que todos los ítems se agruparon en los factores hipotetizados y las correlaciones entre cada uno de los factores fueron positivas y significativas, mientras que Los resultados de fiabilidad del test-retest encontraron que el instrumento mantiene su consistencia con el paso del tiempo.

4.1.1 Factores de influencia de la escala de planificación contextualizada de la Educación Física

Respecto a cada uno de los factores que influyen en la planificación de los profesores, el primero de ellos, denominado “Influencia del currículo nacional”, está conformado por cinco ítems que hacen referencia a los estándares planteados por el

currículo educativo y su influencia en el proceso de planificación (Viciano et al., 2015; McPhail et al., 2013; Starc & Strel, 2012). Este factor mostró una media de $4.82 \pm .99$, por lo que los profesores participantes de este estudio, atribuyen una gran influencia a lo que un estudiante debe saber y ser capaz de hacer como resultado de los programas de educación, lo que es similar a lo reportado previamente en la literatura (Chen, 2005, 2006).

El segundo factor, nombrado “Influencia del personal técnico-pedagógico” fue uno de los agregados para responder a la estructura del sistema educativo de México y está conformado por cinco ítems. Hace alusión a la influencia que el personal técnico-pedagógico ejerce sobre la planificación de los profesores (Rickenmann, 2007; Roca et al., 2019; Tapia, 2008). Este factor presentó una media de 4.65 ± 1.27 , por lo que los profesores participantes en este estudio, expresan una alta influencia de estas figuras de apoyo en su planificación. Actualmente, en México, se cuenta con una estructura donde el profesor de educación física recibe asesoría, acompañamiento y seguimiento por parte del personal técnico pedagógico.

La “Influencia de la formación inicial” es el tercer factor analizado, Conformado por cinco ítems, se enfoca en la influencia que ejerce la formación de grado en la planificación de los profesores. Se ha reportado que la formación inicial puede incidir de forma significativa en la manera en que el profesor lleva a cabo su accionar didáctico (Chen et al., 2011; Contreras et al., 2002; Romero, 2004), sin embargo, este factor presentó una media de 3.99 ± 1.19 , siendo uno de los que más bajo puntuó, por lo que los profesores participantes de este estudio, manifiestan que su formación pre servicio no es uno de los factores que más influye en su planificación. En ese sentido, un trabajo previo (Viciano & Mayorga-Vega, 2017) encontró que conforme incrementaba el tiempo de experiencia en la docencia, los profesores de educación física manifestaban una menor influencia de su formación inicial en su planificación, siendo aquellos con más de 12 años en servicio quienes menor influencia de ese factor manifestaron. En este estudio, el tiempo promedio en servicio de los profesores fue de 15 años, por lo que el resultado obtenido tiene mucha similitud a lo reportado previamente.

Al cuarto factor se le denominó “Influencia de los propios escolares”, y atendiendo las recomendaciones realizadas en la literatura (Baena et al., 2010; Derri et al., 2014; SEP, 2018a), fue uno de los factores que se añadió para este estudio. La media de la influencia de los escolares fue de 5.37 ± 0.74 , por lo que los profesores expresaron que el estilo y ritmo de aprendizaje, así como las características de sus estudiantes (nivel de habilidades, cantidad de hombres y mujeres, necesidades educativas especiales, entre otras), ejercen una de las mayores influencias al momento de realizar su planificación. Con anterioridad, el estudio de Derri et al. (2014) encontró que profesores en formación presentaban dificultades para adaptar su planificación a la diversidad de sus estudiantes, pese a ello, en este estudio, ese aspecto fue uno de los que mejor puntuación tuvo, por lo que resulta necesario realizar nuevos estudios que analicen con mayor profundidad esta relación.

Por su parte, la “Influencia contexto escolar”, que fue el quinto factor planteado. Tuvo una media de 4.79 ± 0.96 , lo que señala una influencia importante por parte de las características del entorno y comunidad escolar, al momento de que los profesores realizan su planificación, lo que va acorde a lo señalado por estudios previos (Rodríguez & Cruz, 2015; Viciano & Mayorga-Vega, 2017).

El sexto factor llamado “Influencia de las experiencias docentes” presentó una media de 5.37 ± 0.71 , la cual, junto con la influencia de los propios escolares, fueron las más altas en este estudio. De acuerdo a la literatura (Abdeddaim et al., 2016; Sicilia & Fernández, 2006; Viciano et al., 2015), los resultados obtenidos en planificaciones previas, así como las experiencias acumuladas con los estudiantes, pueden incidir sobre la planificación actual, lo que es fuertemente manifestado por los profesores que participaron en la presente investigación.

La “Influencia de las experiencias de la práctica de la actividad física”, es decir, los hábitos de actividad física, el tipo de deporte o las experiencias previas del profesor como deportista o estudiante de educación física, pueden influir en su planificación (Goncalves et al., 2014; Méndes et al., 2015; Mujica & Orellana, 2016). En este estudio, este factor fue considerado como el séptimo, y su puntuación media

fue de 3.69 ± 1.44 , siendo el más bajo de los 10 factores considerados, lo que parece indicar que no ejerce un gran peso sobre los profesores participantes de este estudio, al momento de planificar.

El octavo factor denominado “Influencia de otros profesores de educación física” hace referencia a la incidencia que puede ejercer el intercambio de ideas y experiencias, así como el trabajo en grupo con otros profesores de educación física (Córdoba et al., 2016; Perrenoud, 2010). En esta investigación, este factor tuvo una media de 4.66 ± 1.09 , indicando que si bien, la interacción con otros profesores influye de alguna manera en la planificación del propio profesor, esto se da con la misma fuerza que otros factores como los propios escolares o las experiencias docentes. La autoridad educativa en México ha establecido la realización de reuniones frecuentes entre profesores antes y durante el ciclo escolar, a las que denomina “Consejo Técnico Escolar (CTE)” (SEP, 2018b) y que tienen por objetivo desarrollar y poner en marcha decisiones comunes para atender problemáticas y aspectos relacionados a las necesidades y logros pedagógicos de los alumnos. Se ha reportado que en el CTE los profesores tienen la oportunidad de intercambiar experiencias (González, de la Garza & de León, 2017), lo que parece tener influencia sobre su planificación. Además del CTE, la realización en México del “Concurso Nacional de la Sesión de Educación Física” podría incidir en la planificación del profesor, ya que, al observar una gran diversidad de tareas y estrategias para abordar los contenidos de la educación física, los docentes podrían incorporar algunas de esas tareas o estrategias en su planificación.

De igual forma, los “materiales e instalaciones” fueron considerado como el noveno factor de influencia sobre la planificación, y su puntuación media fue de 5.12 ± 0.98 . En la literatura (Jenkinson & Benson, 2010; Perazas et al., 2017) se ha reportado que la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales, así como instalaciones apropiadas, pueden incidir sobre la planificación que el profesor realice, y por otra parte, la falta o mal estado de los materiales e instalaciones para realizar la clase de educación física que ha sido documentada en México (Medina et al., 2009), podría condicionar las tareas que el profesor diseña y elige en su

planificación. Esta idea tiene apoyo de acuerdo a los resultados de este estudio, ya que los profesores indican que este factor es uno de los que mayor influencia ejerce.

El último factor de la escala “Nivel de preparación en los diferentes contenidos”, fue planteado como el décimo factor que puede influir en la planificación de los profesores de educación física. Este factor hace alusión a la autopercepción sobre el nivel de preparación, dominio, conocimientos y experiencia que los profesores tienen sobre los contenidos de su materia (Almonacid-Fierro et al., 2018; Chen, 2009; Morine-Dersheimer & Kent, 2003). Este factor tuvo una media de 4.65 ± 1.25 , puntuaciones muy similares a las reportadas en un trabajo previo (Viciano & Mayorga-Vega, 2017), por lo que parece ejercer una alta influencia sobre la planificación que realizan los profesores de educación física participantes de este estudio.

4.2 Intervención del programa de supervisión de mejora continua

Con respecto a la intervención se puede señalar que los grupos resultaron ser homogéneos y con porcentajes similares al inicio del mismo, en diferentes aspectos como: edad, sexo, nivel escolar, grados de estudios, áreas geográficas donde laboran y antigüedad, ya que no se observaron diferencias significativas; al grupo experimental se le implementó el denominado “Programa de supervisión de mejora continua”, cuyo objetivo fue analizar el impacto de este programa en la planificación contextualizada que realiza el docente de Educación Física. En la literatura revisada son escasos los estudios donde se realiza una intervención sobre la planificación en Educación Física; sin embargo se encuentran propuestas como la formación permanente para mejorar la función docente, y se da mucha importancia al aprendizaje continuo, en consecuencia se proponen cursos de formación y la realización de intercambios de experiencias (Cañabate et al., 2019; González y Macías, 2018), en otras líneas de investigación como la psicológica de la educación física y el deporte se encuentran trabajos con variables de autonomía (Tilga et al., 2021), estrés y relajación laboral (Burgos et al., 2020), el síndrome del burnout (Tabares-Díaz et al., 2020); otros declaran la importancia de contar con una metodología que visualice los problemas del contexto en los planes didácticos que

conforman la planificación escolar, para que repercuta en los contenidos y su aplicación descontextualizada (Gutierrez et al., 2016).

Al final de la intervención realizada en esta investigación, el grupo experimental mostró valores superiores respecto al grupo control en la mayoría de los factores relacionados con la planificación contextualizada de la Educación Física especialmente en la influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de educación física; lo que significa que existe influencia del personal técnico-pedagógico sobre la planificación de los profesores en el grupo experimental, como es reportado por (Roca et al., 2019; Tapia, 2008), por lo que los docentes participantes en este estudio, expresan una alta influencia de estas figuras de apoyo en su planificación; durante esta intervención, a los docentes del grupo experimental se les acompañó a lo largo del proceso y al mismo tiempo se ayudó y motivo a valorar las mejoras introducidas en sus planificaciones, lo que favoreció en cambios más significativos y más duraderos en sus planificaciones y prácticas, estimulando la evolución que amerita la asignatura de educación física, el centro escolar y el sistema educativo; la asesoría técnico pedagógica que se ofreció en esta investigación y siguiendo propuestas en estudios apegados al modelo colaborativo (Huerta & Onrubia, 2016), donde se identifican las necesidades, se acuerdan cambios que permitan a los educadores convertirse en agentes activos, sin imponer las innovaciones a implementar.

Solo la formación inicial mostró un valor superior para el grupo control. Autores como Viciano y Mayorga-Vega (2017), señalan que los docentes que son nuevos en el servicio son más influenciados para elaborar sus planificaciones por su formación inicial, no así los que tienen más experiencia en la docencia (Viciano et al., 2015). Ahora bien, al comparar al grupo experimental al inicio y final de la intervención, se observaron diferencias significativas con valores superiores al final del estudio en tres factores: Influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de educación física, Influencia de los propios escolares e Influencia del contexto escolar de la EPCEF. Por lo antes expuesto, se puede afirmar que la Hipótesis planteada se acepta parcialmente, ya que como se comentó solo en tres de los factores del grupo

experimental influyó de manera positiva el programa de supervisión de mejora continua de la planificación contextualizada.

De acuerdo con diferentes autores estos factores son de relevancia, por ejemplo Calderón et al. (2015), menciona que es importante que se realicen programas de docencia compartida o coenseñanza en la búsqueda de un efecto positivo en el aprendizaje de los docentes, al realizar procesos de formación permanente del profesorado; en este estudio queda de manifiesto que después de recibir la intervención, para el docente son un factor de influencia las enseñanzas, aportaciones y propuestas emanadas de los consejos técnicos escolares de la zona de educación física y que derivan en acciones de un programa de supervisión de mejora continua, implementadas a través de las capacitaciones y visitas de evaluación, seguimiento, acompañamiento y de asesoramiento del grupo de asesoría técnico pedagógica de la supervisión escolar.

Con respecto a los propios escolares, los docentes que formaron el grupo experimental consideran al planificar sus clases de educación física el estilo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, el nivel de madurez de acuerdo a la edad y necesidades educativas especiales o discapacidades de los escolares, lo que lo convierte en un factor de influencia importante; investigadores señalan la necesidad de formar al profesorado de manera específica para que pueda implementar metodologías adecuadas en el marco de una escuela inclusiva, que contribuyan a incrementar la calidad de la enseñanza (Mendioroz, et al., 2019); por lo que cada docente mediante la investigación de estas y otras propuestas puede seguir edificándolas y actualizándolas a partir de su práctica, de manera que estas metodologías se contextualicen y adapten a las características de cada caso en particular (Rangel, 2017).

Por último la influencia del contexto escolar, mostro un valor superior al finalizar el programa de intervención, ya que el docente valora y retoma el apoyo de los padres de familia dentro y fuera de la escuela, los acuerdos del consejo técnico escolar, las acciones del programa escolar de mejora continua y las características de la colonia, localidad o ciudad donde trabaja al planificar; lo que implica el acercamiento de los profesores, al plantel educativo y las características socioeconómicas y culturales del

entorno en el laboran (Murillo e Hidalgo, 2016); la participación de la familia con los docentes es indispensable para una educación eficiente (Calvo et al., 2016); otros autores subrayan que es de suma importancia participar en los consejos técnicos escolares y asumir las acciones como propias con el fin de participar, y con ello puedan alcanzar logros educativos significativos, por lo tanto, mejorar la apropiación de los conocimientos y la experiencia de su quehacer docente (González et al., 2017).

En otro estudio se obtuvieron resultados positivos al implementar una intervención (Serrato y Cedillo, 2014), en el que demuestra que las y los docentes tienen el control y pueden apoyarse en sus recursos y conocimientos, por lo que han realizado cambios importantes en la modificación de sus prácticas, a partir de una intervención; por lo que es de relevancia que se formalicen programas de aprendizaje entre pares (Calderón et al., 2015).

4.3 Guía de observación áulica

La guía de observación áulica se implementó en 4 ocasiones a lo largo de ocho meses (al inicio y durante la intervención), se utilizó como instrumento para realizar una evaluación diagnóstica dando seguimiento durante el ciclo escolar; diferentes países y organizaciones han propuesto instrumentos de evaluación docente cuyos objetivos están encaminados a robustecer el desarrollo profesional de los profesores, ya que supone una de las primordiales formas de lograr la calidad educativa (Ochoa, et al., 2020); este instrumento se enfocó en diferentes aspectos observados en la planificación y práctica del docente: planificación (contextualizada), intención pedagógica, evaluación diagnóstica, estimulación fisiológica, técnicas o estilos de enseñanza (mando directo, argumentación y diálogo, resolución de problemas, descubrimiento guiado y asignación de tareas), estrategias didácticas, equidad de género, trabajo colaborativo, variabilidad de la práctica, material didáctico, valores, ambientes de aprendizaje, evaluación final, retroalimentación y vuelta a la calma; y que fueron evaluados con una rúbrica: “D” destacado = 4 puntos, “B” bueno = 3 puntos, “S” suficiente = 2 puntos, “I” insuficiente = 1 punto.

El promedio de los resultados fue el siguiente, para la primer toma fue de 3.1 considerado bueno, las siguientes tres evaluaciones muestran un progreso en el valor medio de 3.4 que lo sigue ubicando como bueno. Algunos autores utilizan como medio de evaluación de la practica docente la observación con apoyo de un instrumento, Contreras et al. (2013) propone el Instrumento de Observación de Clases (IOC) para cualificar el desempeño docente en aula, que permite establecer, a partir de la observación en aula, el nivel de desempeño evidenciado por los profesores; otros autores (Ochoa y Chaidez, 2021; Ochoa et al., 2020) generaron dos instrumentos para medir el aprendizaje docente como producto del proceso de evaluación del desempeño (IEAD) y el de Evaluación Formativa del Aprendizaje (IEFA), obteniendo buena fiabilidad y validez, así como clasificado como buena la intervención del docente.

Los aspectos observados y evaluados con la guía de observación mostraron un avance progresivo durante la intervención, en el caso de la **planificación contextualizada** lo reportado por los observadores muestra un incremento significativo en las cuatro observaciones áulicas, esto es de relevancia ya que es el aspecto central en el que se basa el estudio para determinar si se realizó o no una planificación basada en el contexto escolar; Metzler (2017) resalta que esta acción es trascendental, ya que en ella se establecen los objetivos y resultados de aprendizaje, las tareas a realizar con lo que se contribuye a que los estudiantes logren mayores niveles de aprendizaje; algunos estudios plantean que el factor innovador de la planificación está en el punto de vista que el educador realice del contexto y traduzca a su vez ese entorno social, familiar y académico de los estudiantes en la planificación de sus clases (Imbernón, 2016; Sanchez, 2019).

La **intención pedagógica** que hace referencia al propósito u objetivo de la clase, mostró un incremento gradual en las cuatro evaluaciones, de acuerdo con esta valoración se vislumbra que el docente la explica correctamente de forma clara y precisa, utilizando un lenguaje oral y motriz adecuado de acuerdo a las características de los alumnos y al desarrollo cognitivo del grado que se trabaja; de

esta manera los estudiantes deberían saber qué realizarán en la clase y saber cómo se implementarían las actividades físicas (Ward & Ayvazo, 2016).

Otro aspecto que mostró una mejora fue la **evaluación diagnóstica**, algo similar se reporta en otros estudios al argumentar que este aspecto tuvo una mejora en su media después de la intervención (Serrato y Cedillo, 2014), lo cual es referente para el docente, ya que al reconocer los aprendizajes previos de los alumnos, las respuestas actitudinales, verbales y motrices le permitirán modular o adaptar su planificación en la sesión de Educación Física; por lo que se recomienda contrastar el impacto de la evaluación para el bien común en el contexto escolar (Córdoba et al., 2018).

La **estimulación fisiológica**, posee un grado de significancia importante y una mejora en cada una de las evaluaciones con la guía de observación áulica; es decir, en el presente estudio este aspecto se evaluó y consideró que el docente planificará las actividades adecuadas, que se observe un orden propiciando la participación activa de los alumnos en la secuencia de movimientos dinámicos y dosificados, de acuerdo al grado escolar y distribuye el área de trabajo de forma adecuada, esta estimulación fisiológica se observa acorde a la intención pedagógica y al desarrollo de la sesión, el calentamiento que se realiza al inicio de la sesión de educación física es una parte fundamental de la misma; Frías et al. (2020) mencionan que se deben considerar las características del calentamiento que le permita el empleo adecuado de métodos, procedimientos y estilos de trabajo, y propicien la participación de los estudiantes en sus sesiones.

Con respecto a los **estilos de enseñanza**, se ha comentado que ayudan a entender qué es enseñar y qué aprender, principalmente aquellos estilos que involucran cognitivamente a los alumnos, en esta investigación no se observa una diferencia significativa (Blazquez, 2016); el estilo de mando directo fue el más utilizado por 27 de los 40 docentes del grupo experimental, por lo que es claro e inminente realizar una intervención en específico en la utilización de estilos y métodos de enseñanza activos. Investigadores como Renés y Martínez (2016) sostienen que con un enfoque constructivista y la intención del docente de ayudar, al provocar autonomía y

autoreflexión en el alumno para tomar sus propias decisiones en los conflictos cognitivos se estimula la construcción de estructuras y patrones mentales para la adquisición de conocimientos significativos; el estilo de enseñanza argumentación y diálogo fue puesto en práctica por 14 de los docentes, el descubrimiento guiado en 3 ocasiones, asignación de tareas en 2, se mostraron resultados erráticos puesto que no en todas las sesiones los profesores utilizaban los mismos estilos, no se realizó una medición constante y no hubo una generalidad, incluso resolución de problemas, en las cuatro observaciones áulicas es muy poco utilizado por los docentes de educación física, al tener poca información, no se obtuvieron datos para su análisis.

Las **estrategias didácticas** tampoco mostraron una diferencia significativa, aun así obtuvo un avance progresivo durante la implementación del programa, lo que indica que el docente concluyó la intervención diseñando y plasmando actividades coherentes, las cuales corresponden a la estrategia planteada, que estimulan la interacción, creatividad y participación de los alumnos de acuerdo a la intención pedagógica, incluyendo en ellas técnicas motivacionales; puesto que las estrategias didácticas en tiempos de pandemia por Covid-19 cambiaron vertiginosamente, evolucionaron es necesario seguir algunas propuestas como la de Alfonso, et al. (2020) donde recomiendan que los contenidos propuestos deben ser adecuados a cada realidad docente, es necesario efectuar actividades prácticas y utilizar estrategias didácticas diferentes, las cuales, pueden ser ejecutadas en espacios reducidos, con materiales diversos en medios alternativos del hogar.

Un aspecto que presentó un desarrollo en la segunda medición pero para la tercera y cuarta bajo y se estancó fue la **equidad de género**, sin embargo ostentó una diferencia significativa; en otros estudios se hace visible la falta de concientización al profesorado sobre este tema (Piedra et al., 2014), la diversidad es la suma o aportación de todas las características individuales que presenta cada ser humano y se tienen que atender, ya sean características culturales, personales, de etnia, de raza, de capacidad, de color de pelo, etc. (Calderon et al., 2016; Castro y Eirín-Nemiña, 2018); otros autores exponen la importancia de ajustar cada una de las

actividades a las características y potencialidades de cada escolar y al grupo en general (Gómez, 2019); por lo que resulta importante atender las particularidades en las actividades que se proponen en la planificación, favorecer la igualdad de oportunidades y participación en actividades con equipos mixtos, además de incluir la participación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. La UNESCO (2015) resalta la importancia de ofrecer una educación física de calidad inclusiva, en donde niños y niñas tengan las mismas oportunidades de recibir una educación física.

El **trabajo colaborativo**, la **variabilidad de la practica** y el **material didáctico** no muestran una diferencia significativa, en las cuatro observaciones áulicas y tampoco exhiben una mejora gradual, tres de los aspectos con poco desarrollo en la intervención, lo que indican áreas de oportunidad; Cañabate et al. (2019) instan a los profesores a tener éxito en su desarrollo didáctico, por lo tanto es necesario promover contenidos atractivos y adaptados a las necesidades de los alumnos a través del trabajo en grupo, cooperativo y colaborativo, que facilite el progreso de competencias y aprendizajes, de acuerdo a las propuestas curriculares actuales; en relación a lo anterior es de interés concientizar a los docentes de educación física a estimular y propiciar el **trabajo colaborativo** en las actividades llevadas a cabo en sus planes, donde se generalice la participación entre pares y el fomento del compañerismo, el respeto y la ayuda.

La **variabilidad de la practica** ha sido motivo de diferentes investigaciones y propuestas y con ello se demanda la capacidad de adaptarse, adaptar sus respuestas y establecer nuevas, en consecuencia se propone su puesta en practica e implementacion de parte de los educadores (Gil, 2021); propiciando múltiples y variadas posibilidades de movimiento mediante las modificaciones establecidas por el docente y propuestas por los alumnos a los elementos estructurales del juego (el espacio, material, tiempo, oponente o compañero y reglas), motivando la movilización de saberes.

El **material didáctico** que se utilice tendría que ser atractivo y suficiente para llevar a cabo la sesión con la participación de todos los alumnos, distribuido de tal forma

que se aprovechen las áreas de trabajo, propiciando así el interés de los alumnos por las actividades; la falta de infraestructuras y materiales son los factores que más limitan a los maestros de Educación Física (Sanjuán et al., 2020), de igual manera al momento de planificar es uno de los que mas influye (Nwaogu y Oyedele, 2019).

Por otro lado la **promoción de valores** fue uno de los aspectos con mejor diferencia significativa, por lo que se percibe que el docente planifica, explica, fomenta y pone en práctica los valores durante su intervención pedagógica; de acuerdo con Carbonell et al. (2018), la sesión de educación física debe ser un factor para que los alumnos se reconozcan e interactúen entre personas de manera sana, y a la vez adquieran destrezas y habilidades sociales, que permitan tener relaciones asertivas con su familia, amigos y en general con todo su entorno social; estos correctamente planificados, con una metodología adecuada, centrada en la promoción de valores pueden favorecer a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la convivencia (Sánchez-Alcaraz, et al., 2017).

Los aspectos **ambientes de aprendizaje, evaluación final, vuelta a la calma, retroalimentación** y **la salud** muestran una diferencia significativa y un aumento gradual en su evaluación durante el programa de intervención.

Los ambientes de aprendizaje organizados por el docente de educación física, puede producir la satisfacción o el aburrimiento durante la clase, por lo que se sugiere que el docente genere sesiones donde el alumnado disfrute de la actividad a realizar (Baños & Arrayales, 2019); para Hernandez et al. (2020) los ambientes de aprendizaje se conciben como una organización premeditada de espacios y materiales, reconociendo el espacio como el ambiente físico, referido a objetos, materiales didácticos, etc.; en esta intervención se observó que los docentes durante toda la sesión de educación física genere estos ambientes que favorezcan aprendizajes significativos, por medio de la implementación de actividades atractivas, empleando materiales vistosos, atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, generando con esto, la confianza y participación activa del alumnado; lo que coincide con la propuesta de otros autores (Hernandez et al.

2020), los maestros deben de crear un contexto de aprendizaje idóneo a través de la planificación y el uso de materiales motivadores, diversos y variados.

La evaluación final que se planifica y realiza en las sesiones de educación física es vital ya que en ella se demuestran los aprendizajes adquiridos por los alumnos; Calatayud (2019) menciona que no hay consenso sobre la forma y qué tipo de evaluación debe de sobresalir y resalta que coexiste mayor discrepancia en los criterios que se están utilizando para evaluar; en esta investigación se consideró que el maestro que cumple con este aspecto, con el mejor desempeño es aquel que aplica una evaluación que corresponda a la intención pedagógica propuesta en su plan de clase y la relacione al aprendizaje esperado, basada en el desempeño de los alumnos a lo largo de toda la sesión, mediante participaciones verbales, motrices o actitudinales, en las que el alumno sea consciente de sus áreas de oportunidad, progresos y fortalezas, e implemente la autoevaluación y la coevaluación, reportando los resultados en un instrumento. autores como Córdoba et al. (2018) mencionan que hay factores que propician que el docente fortalezca esta acción se apropie de ella y la realice, estas son las apegadas a la formación permanente, el trabajo colaborativo y colectivo con otros profesores también denominado aprendizaje entre pares, compartiendo experiencias, inquietudes e ideas en grupos de trabajo y encuentros entre profesores; la investigación-acción a partir de la propia práctica y la asistencia a jornadas, congresos y demás foros.

Algunos autores proponen que se realice actividad física moderada y/o vigorosa durante edades tempranas en el contexto escolar y en la sesión de educación física no es la excepción (París-Pineda, et al., 2020); de acuerdo con Basulto et al. (2020) bajar el ritmo cardiaco de los alumnos después de finalizar la sesión de educación física es una de las tareas importantes del docente, ya que esta acción promueve tranquilidad y **vuelta a la calma**; lo que genera apertura para realizar una retroalimentación mas eficaz. Este aspecto tuvo un incremento generalizado en las observaciones que se realizaron y se denota que al concluir la sesión, el docente aplica actividades de relajación y vuelta a la calma para que todos los alumnos se

recuperen, esto en las sesiones donde las actividades del desarrollo fueron de exigencia física.

Con respecto a **la retroalimentación** o feedback, Bores-García et al (2020), reportan que en ocasiones queda limitado y el docente pierde la posibilidad de realizarlo de manera general por diversas razones, una de ellas la acústica o la atención dispersa de los alumnos; en esta investigación se reportan avances ya que al término de la sesión el docente favorece la reflexión de cada actividad realizada por los alumnos para reforzar los aprendizajes esperados, vinculando con la vida cotidiana, lo que le significa valorar con ello el logro de su intención pedagógica o propósito de la clase; la implementación del feedback en el momento que se requiera durante la clase, es calificado como un recurso básico que va a influir en la calidad del proceso de aprendizaje (Fernández & González, 2019).

La temática de **salud** que implementa el docente en las clases de educación física manifiesta su importancia en el autocuidado y estilo de vida de los propios escolares. Autores como Hall et al. (2012) resaltan el éxito en la implementación de un cambio en la planificación de las clases mediante la cual los profesores impartieron las sesiones y actividades de educación física saludable; en los últimos años se han ido concibiendo diferentes desafíos para conformar un modelo más completo de educación física, incluyendo la adherencia a la actividad física además de la condición física orientada a la salud (López-Pastor et al., 2016); otros investigadores concluyen que además de la concepción higienista de esta asignatura se acentúan los beneficios físicos de la actividad física regular (Espinosa y Cebamanos, 2016); lo que también se propone en el programa actual de la educación física “Aprendizajes Clave” (SEP, 2017): lograr obtener hábitos y un estilo de vida saludable, uno de los propósitos sugeridos para cada nivel educativo y esto debe ser permanente.

Ante las diferentes circunstancias que se presentan, la enseñanza de la Educación Física durante la cuarentena realizada a nivel mundial por la pandemia COVID19, ha impuesto una modificación en la planificación e intervención docente (Baena-Morales et al., 2020), por lo que resulta necesario conocerlos para implementar acciones de

actualización docente que permitan brindar herramientas a los profesores ante los cambios actuales.

CONCLUSIONES

Escala de Planificación Contextualizada en la Educación Física

Tras el análisis y discusión de los resultados al momento en este estudio, se puede concluir que la Escala de Planificación Contextualizada en la Educación Física es un instrumento válido, fiable y estandarizado que permite medir el grado de influencia que ejercen diversos factores sobre la planificación del profesor en el contexto mexicano. Los factores que más influencia ejercen son los propios escolares, las experiencias docentes, y los materiales e instalaciones, mientras que aquellos que menos inciden son las experiencias de la práctica de actividad física y la formación inicial.

La Escala de Planificación Contextualizada en la Educación Física permitirá no sólo a investigadores, sino a supervisores y docentes de educación física, conocer el grado de influencia que ejercen los diversos factores contextuales sobre la planificación en la educación física. Esto contribuirá al desarrollo de estrategias y programas de mejora basados en el diagnóstico realizado con un instrumento fiable y válido para profesores de educación física en servicio y en formación.

Programa de supervisión de mejora continua

La intervención de programa de supervisión de mejora continua tuvo un efecto positivo para el grupo experimental en la influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de educación física, influencia de los propios escolares y en la influencia del contexto escolar de la Escala de Planificación Contextualizada de la Educación Física.

Los docentes participantes en este estudio, expresan una alta influencia de estas figuras de apoyo técnico pedagógico en su planificación, además de actitud reflexiva ante el trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares, aceptando y adaptando propuestas de mejora en sus planificaciones, lo que favoreció en cambios más significativos en estas y su práctica, estimulando la evolución que amerita la asignatura de educación física, el centro escolar y el sistema educativo.

Por otro lado se gestionó adherencia en los docentes hacia los propios escolares, al tomar en cuenta el estilo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, el nivel de madurez de acuerdo a la edad y necesidades educativas especiales o discapacidades de los escolares para realizar sus planificaciones.

Por ultimo queda de manifiesto que el contexto escolar es un referente para todo docente, cuando plasma sus ideas en una planificación concibe que el apoyo de los padres de familia dentro y fuera de la escuela es indispensable para una educación eficiente, transforma los acuerdos del consejo técnico escolar en acciones a realizar por el programa escolar de mejora continua, en consecuencia alcanzar logros educativos significativos, siempre relacionando estas planificaciones con el plantel educativo y las características socioeconómicas y culturales del entorno en el que labora.

El grupo experimental mostró valores superiores respecto al grupo control en la mayoría de los factores relacionados con la planificación contextualizada de la Educación Física especialmente en la influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de educación física; solo la formación inicial mostró un valor superior para el grupo control.

Con respecto a los aspectos evaluados en la guía de observación áulica, la mayoría tuvieron un avance progresivo y positivo en los cuatro momentos del ciclo escolar; por lo que se concluye que los aspectos evaluados ubicados como fortalezas al finalizar la intervención son: Planificación contextualizada, intención pedagógica, evaluación diagnóstica, estimulación fisiológica, la promoción de valores, ambientes de aprendizaje, evaluación final, vuelta a la calma, retroalimentación y la salud.

La planificación basada en el contexto escolar es el aspecto central en el que se cimienta el estudio, los docentes establecieron los objetivos y resultados de aprendizaje, incluso sus puntos de vista del contexto como factor innovador en las tareas con lo que se contribuye a que los estudiantes logren mayores niveles de aprendizaje; presentaron intenciones pedagógicas claras y precisas, que permite al alumno imaginar y recrear la sesión; la evaluación diagnóstica permitió reconocer los aprendizajes previos de los alumnos, las respuestas actitudinales, verbales y

motrices que permiten al docente modular o adaptar sus actividades; al realizar la estimulación fisiológica se mostraron actividades adecuadas, con orden y distribuidos de forma adecuada en la cancha, propiciando la participación activa de los alumnos en la secuencia de movimientos dinámicos y dosificados, de acuerdo al grado escolar; los docentes planifican, explican, fomentan y ponen en práctica los valores, lo que posibilita al alumno a generar relaciones sociales asertivas; al generar ambientes de aprendizaje se idealiza que el alumno disfrute la actividad, por lo que se planifica premeditadamente el espacio, recursos didácticos y relaciones interpersonales en busca de aprendizajes significativos; la evaluación final es trascendental ya que en ella se demuestran los aprendizajes adquiridos, enfocada en la evaluación formativa; al finalizar la sesión se promocionó la vuelta a la calma y la tranquilidad, lo que genera apertura para realizar una retroalimentación más eficaz vinculada a la vida cotidiana, acción que permite reforzar y valorar el logro de la intención pedagógica; los docentes realizaron la interdisciplinariedad con el tema de la salud, fomentando importancia en el autocuidado y estilo de vida de los propios escolares.

La equidad de género reporta diferencia significativa pero no observo un avance, solo se estancó, se hace patente la falta de concientización al profesorado sobre este tema.

Las estrategias didácticas no mostraron significancia sin embargo mostraron avance progresivo, este aspecto presenta la diversidad de juegos y actividades que motivan el traslado de aprendizaje con los que se propicia la interacción, creatividad y participación de los alumnos.

Los aspectos que indican áreas de oportunidad son:

El trabajo colaborativo, la variabilidad de la práctica y el material didáctico no muestran una diferencia significativa, en las cuatro observaciones áulicas y tampoco exhiben una mejora gradual, estos tres aspectos muestran poco desarrollo en la intervención; es necesario propiciar el trabajo colaborativo al planificar actividades donde se generalice la participación entre pares y fomente el compañerismo, el respeto, la cooperación y la ayuda; paralelamente favorecer múltiples y variadas

posibilidades de movimiento establecidas por el docente y propuestas por los alumnos a los elementos estructurales del juego (el espacio, material, tiempo, oponente o compañero y reglas), motivando la movilización de saberes; y sobre todo generar clases de educación física donde se maneje material didáctico atractivo y suficiente, bien distribuido utilizando eficazmente las áreas de trabajo, propiciando así el interés de los alumnos por las actividades.

Los estilos de enseñanza, arrojaron resultados erráticos puesto que no en todas las sesiones los profesores utilizaban los mismos estilos, no se realizó una medición constante y no hubo una generalidad, incluso resolución de problemas, es muy poco utilizado por los docentes de educación física, al tener poca información, no se obtuvieron datos para su análisis.

Limitaciones

Si bien, hasta el momento se han discutido las aportaciones y resultados de este trabajo, también es necesario mencionar que se contó con algunas limitaciones.

- Primeramente, en la validación de la EPCEF no se pudo contar con una muestra sustantiva de profesores de educación física de todas las entidades federativas de México; de la misma forma, no participaron profesores de escuelas privadas, por lo que estos resultados no se podrían generalizar a todos los profesores de México. Como ocurre con todos los estudios que utilizan un instrumento con características de autoinforme, estos pueden presentar un sesgo en los resultados derivado de imprecisiones en los recuerdos de los participantes, por lo que futuros estudios deberían replicar esta investigación con otras muestras que permitan generalizar los resultados obtenidos.
- Poca literatura reciente sobre la variable de planificación especialmente donde se realice una intervención, aun más que este dirigida a docentes de educación física.
- La interrupción que se generó en la educación de manera global por la pandemia por Covid-19.
- No se validó el instrumento denominado guía de observación áulica.

Futuras líneas de investigación

- Además, sería importante asociar la planificación del profesor a otras variables relacionadas a los mismos profesores o a estudiantes de educación física, que permitan probar la planificación contextualizada del profesor como un solo factor y su posible valor predictor sobre otras variables estudiadas en la literatura (e.g. competencia motriz, habilidades cognitivas o socioafectivas, entre otras).
- Validar el instrumento denominado guía de observación áulica.
- Se propone realizar intervenciones con un grupo reducido de aspectos, para enfocar y especificar el programa de intervención en menos objetivos.
- Generar estrategias de intervención de manera cíclica, provocando en los participantes la autoreflexión, aprendizaje entre pares y la formación continua.

Referencias bibliograficas

- Abdeddaim, A., Sebbane, M., Zitouni, A., Zubiaur, M., & Boumesdji, A. (2016). Efecto de la base de conocimientos y de la memoria experta en una tarea de detección de errores de arbitraje en balonmano. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11(2), 239-245.
- Alfonzo, A., Clodoaldo, L. & Pico, L. (2020). Estrategia Didáctica la la efectividad de la Educación Física: Un reto en tiempos de confinamiento. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*. 8,(3), 191-206.
- Almonacid, A. (2012). La Educación Física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1),177-190.
- Almonacid-Fierro, A., Feu, S. & Vizuite, M. (2018). Validación de un cuestionario para medir el conocimiento didáctico del contenido en el profesorado de Educación Física. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 132-137.
- Arriaga, M. (2015). El diagnostico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Association for Physical Education. (2008). Documento de posición sobre la salud. Worcester. Recuperado de http://www.afpe.org.uk/physical-education/wp-content/uploads/afPE_Health_Position_Paper_Web.
- Baena Extremera, A., Ruiz Montero, P., Granero Gallegos, A. y Sánchez Fuentes, J. (2010). Orientaciones en la planificación del currículum en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 84-90.
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19 (Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19). *Retos*, (39), 388-395. [<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>]
- Baños, R., & Arrayales, E. (2019). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional. *Retos*, 38, 83-88.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>

- Basulto, Y., García, M., & Menéndez, J. (2020). Juegos de recuperación para la parte final de las clases de Educación Física. *Revista científica Olimpia*, 17, 533-542.
- Beaudoin, N. (2014). *“Una escuela para cada estudiante”*. Narcea Ediciones.
- Beltrán, J., Navarro, .B, Peña, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista de Educación*. 42(2), 1-31.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>.
- Bentler, P. M. (2005). EQS 6 Manual del programa de ecuaciones estructurales. Software multivariante, Encino.
- Blázquez, D. (2016). Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza por competencias (2ªed.). Barcelona: INDE
- Bores-García, D., Marín Rojas, A. & Polo-Recuero, B. (2020). La influencia del espacio físico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 42-54.
- Burgos Angulo, D.J., Rendón Lainez, V.M., Díaz Nivelá, C.L., Aguirre Chiriguayo, J.T., Peralta Zuñiga, G.A., y Angulo de León, T.A. (2020). La relajación y estrés laboral en el personal docente: una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(266), 109-123. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i266.1617>
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J., & Méndez-Giménez, A. (2015). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación. Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*. 12(44), 121-136.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>
- Calderón, I; Calderón, J.M. & Rascón, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28(1),45- 60.
- Calvo, M., Verdugo, M. & Amor, A. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación*

inclusiva, 10(1), 99-13.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, J. y Zagalaz, M. (2019). Estado actual de la educación física desde el punto de vista del profesorado: Propuestas de mejora. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35(1), 47-53.
- Carbonell, T., Antoñanzas, J. y Lope Á. (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2 (1), 269-282.
- Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. 10, 73.
- Castro, M. y Eirín-Nemiña, R. (2018). Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta. *Retos*, 34, 356-362.
- Catalayud, M. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 36, 259-265.
- Ceballos, E.; Ceballos, O.; Cocca, A. y Alfonso, M. (2015). Perfil de egreso 2002/2011 de licenciatura en educación física. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-17.
- Ceballos, O., Alfonso, M., Medina, R., Muela, Z., Enríquez, M. y Ceballos E. (2013). Enfoque histórico de la Educación Física en México. *Actividad Física y Ciencias*. 5(1),1-30.
- Chen, W. (2005). Examination of curricula, teaching practices, and assessment through national standards. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 159-180.
- Chen, W. (2006). Teachers' knowledge about and views of the national standards for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 120-142.

- Chen, W. (2009). Confirmatory factor analysis of achieving the beginning teacher standards inventory. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 15(3), 285-304.
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation*, 17(1), 13-32.
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3ro. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- Contreras, I., Rittershausen, S., Correa, E., Solís, C., Núñez, C. y Vásquez, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 85-96.
- Contreras, O., Ruiz, L., Zagalaz, M. L., & Romero, S. (2002). Creencias en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 131-149.
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáenz, S., & Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 264-269.
- Córdoba, T., López-Pastor, V. y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué utilizo la Evaluación Formativa en Educación Física? El relato autobiográfico de un lector. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44 (2), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Costa, J.; Valdez, M. & Ruiz, R. (2013). El papel de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Educación Física. *EF Deportes*, 18 (181).
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, (16), 1-16.
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.

- Domingo, J., Fernández, J. de D., & Barrero, B. (2016). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Education Siglo XXI*, 32, 151-172.
- Espinosa, F. J. G., y Cebamanos, M. A. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (414), 69-82.
- Evans, J. R., y Curry, Ch. (2018). Implementing Sport, Physical Activity and Physical Education in New South Wales, Australia, primary schools. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(1), 27-45.
<https://doi.org/10.24197/aeafd.1.2018.27-45>
- Fernández, D., & González, A. (2019). El feedback en Educación Física. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (377), 19-22.
<https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.003>
- Feu, S., García-Rubio, J., Gamero, MdG. y Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. *PLoS ONE*, 14(3), 1-18. doi: 10.1371/journal.pone.0212833.
- Frías, J., Palacio, J. & Gallardo, P. (2020). Actualidad del calentamiento en la clase de Educación Física contemporánea. (Revisión). *Roca. Revista científico - Educacional De La Provincia Granma*, 16, 931-942.
- Gairin, J. (2016). “Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo”. España.
- García J. & Del Basto L. (2017). Revisión Internacional e Iberoamericana del Currículum de Educación Física. El Caso de México REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 71-85.
doi:10.15366/reice2017.15.1.005.
- Gil, J. (2021). Propuesta de unidad didáctica de saltos y giros basada en los principios de variabilidad de la práctica. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 12, (70), 2, 32-55.

- Gómez, A. (2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio: el papel del supervisor en una institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 771-802.
- Gómez, A., Díez, L., Fernández J., Gorrín A., Pacheco, J., y Sosa, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de educación física en la educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. 8 (29), 93-108.
- Gómez, A., Planes, D. y Gomez, Y. (2019). Acciones metodológicas para contribuir al proceso de Educación Física Inclusiva: Una aproximación al tema. *Mendive*, 17,(1), 84-96.
- Gonçalves, L., Lemos, F., Corrêa, D., & Toro, S. (2014) Formación de profesores de Educación Física en Brasil: comprensión de estudiantes noveles de la Universidad Federal de San Carlos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1) 87-103.
- González, I. y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, 33, 118-122.
- González, R. M., de la Garza, C. H., & de León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 24-32.
- González, R., Garza, C., & León, M. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 24-32.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Gutiérrez - Hernández, A., Herrera - Córdova, L., Bernabé, M., & Hernández - Mosqueda, J. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12 (6), 227-239.
- Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A., Trautwein, U. y Sudeck, G. (2019). Promotion of physical activity-related health competence in physical

- education: study protocol for the GECKOS cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*. 19, (396). doi: 10.1186 / s12889-019-6686-4.
- Hall, T. & Smith, M.A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442, DOI: 10.1080 / 00336297.2006.10491892.
- Hall, W., Zeveloff, A., Steckler, A., Schneider, M., Thompson, D., Pham, T., Volpe, S., Hindes, K., Sleigh, A. & McMurray, R. (2012), Process evaluation results from the HEALTHY physical education intervention, *Health Education Research*, 27, (2), 307–318, <https://doi.org/10.1093/her/cyr107>
- Hernández, A., González, I., Sánchez, Y., & Carrión, S. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. *Retos*, 38, 761-767. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77441>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Sexta edición. Mc Graw Hill.
- Herrador, J. (2015). Recensión "Fundamentos de la Programación de Educación Física en Primaria". *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(2), 106-109.
- Hideroa García, R. & Cáceres Mesa, M. L. (2019). Las prácticas educativas en Educación Física, reflexiones y experiencias en el ámbito del currículo de Educación Básica en México. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 191-199.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues and applications* California, EU: Sage Publications. (37-55).
- Huerta, L., & Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48 (3), 137-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf>

- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, 1(1), 121-129.
- Instituto Nacional de Salud Pública, (2018). “*Hacia una Estrategia Nacional para la Prestación de Educación Física de Calidad en el Nivel Básico del Sistema Educativo Mexicano*”. Primera edición, México.
- Jenkinson, K. A., & Benson, A. C. (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in Victorian state secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 1.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80. Structural equation modeling with the simplis command language (Software de cómputo)*. Chicago, EU: Scientific Software International.
- Kaufman, R. 1977. “*Planificación de los sistemas educativos*”. Trillas. México.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. (2ª Ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Koni, I. & Krull, E. (2014). Developing A Questionnaire To Uncover Teachers' Thinking In Instructional Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191, 673 – 679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.492>
- Ley General de Cultura Física y Deporte. Artículo 5, párrafo I. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCFD_190118.pdf
- Ley General de Educación. Artículo 12o. párrafo I. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley General de Educación. Artículo 7o. párrafo I y IX. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51, doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C., y Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Karp, G. G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and teacher education*, 33, 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>
- Matute, E. (2009). *"Diversidad cultural y educación"*. Universidad de Guadalajara, México.
- Medina Rodríguez, R. E., Ceballos Gurrola, O., Pérez García, J. A., Medina Villanueva, M., & Segura Gómez, J. (2009). El equipamiento de instalaciones y el material deportivo en la educación física escolar. *Revista Ciencia, deporte y Cultura Física*, 5, 21-31.
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A., & Prieto, J. A. (2015). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en educación física en primaria en el Principado de Asturias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 104-109.
- Mendioroz, A., Rivero, P. & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education*. Routledge, New York: USA.
- Morine Dersheimer, G. & Kent, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education* (21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Mujica, F. & Orellana, N. (2016). Construcción de la vocación en estudiantes de Pedagogía en Educación Física: un componente subjetivo de la formación profesional. *Revista de Educación Física*, 34(3), 1-7.
- Mujica, F. & Orellana, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27, 202-229.
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 9(2), 5-8.
- Nwaogu, F. y Oyedele, A. (2019). Facilities and funding as indices for effective teaching of physical education in public secondary schools in Obio-Akpor LGA, Rivers State. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 6(5), 79-82.
- Ochoa, O. & Cháidez, B. (2021). Instrumento para medir la intervención del docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje (IEFA). *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 96-109. doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1164
- Ochoa, O., Cháidez, B. & Arreola, G. (2020). Instrument to Measure Teacher Learning as a Product of the Performance Evaluation Process. *Revista International Journal of Science and Research*, 9(10), 376-381. DOI: 10.21275/SR201002090922
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura "UNESCO". (2015). Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura y la Ciencia-OEI (2020). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Oviedo, H. C. & Campo-Arias, A. (2005). Approach to the use of Cronbach's alpha coefficient. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- París-Pineda, O., Alvarez-Rey, N., & Cardenas-Sandoval, L. (2020). Estructura de un programa de ejercicio físico dirigido a escolares. *Revista de Salud Pública*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n1.84216>
- Perazas, C., Gil, Y., Pardo, Y., & Soler, L. (2017). Caracterización de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*. 12(1), 4-11.
- Peri, A. (2014). Modelos didácticos en las clases de educación física escolar. *Revista universitaria de la educación física y el deporte*, 7(7), 42-50.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Gender gap in physical education: teachers' attitudes towards equality. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14* (53) pp. 1-21.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19 (1), 81-102.
- Reglamento de la ley general de salud en materia de investigación para la salud, última reforma publicada DOF 02-04-2014, artículos 13,15,17,20,21 y 57. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Renés, P. y Martínez, p. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 224-243.

- Rickenmann, R. (2007). "Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional". *EcoS. Revista científica*. 9(2), 435-463.
- Robles, j., Giménez, F. y Abad (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 18, 5-8. ISSN 1579-1726.
- Roca, B., Armengol, M.A., Huerta, L., & Onrubia, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 441-461. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9725
- Rodríguez, J., & Cruz, P. (2015). ¿Nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Nº. Extra(2)*, 938-961.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 1-20.
- Rondón, J. y Rojas M. (2015). La educación física, desde una mirada incluyente hacia la construcción de puentes interculturales (una aproximación). *Revista Edu-física.com*, 7(16) 86-95.
- Rovegno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: Teaching, beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 147-162. DOI: 10.1080 / 02701367.1998.10607680
- Sánchez, C. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Rehuso*, 4(3), 39-47.
- Sánchez-Alcaraz, B., López, G., Valenzuela, A. & Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*. 28. 45-58.

- Sanjuán, M., Saenz, M. y Peñarrubia, C. (2020). Trabajo colaborativo y Educación Física: una propuesta didáctica de escalada en Educación Primaria. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37(1), 706-712.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993). Programa de Ed. Física. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2002). Plan de Estudios 2002 Licenciatura en Educación Física. México, 2002. Antecedentes Históricos de la Educación Física. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lef/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP (2009). Antología de Educación Física. Séptima reimpresión. Recuperado de https://efmexico.files.wordpress.com/2010/05/ant_educ_fisica_2009.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP (2011a). Acuerdo 592, Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2011b). Plan de estudios 2011, Educación básica México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar*, México. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP (2014). Serie: Educación Física en la Educación Primaria, Orientaciones para el docente. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16014/Orientacion_docentes_edufis.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP (2016 a). "*Propuesta curricular para educación obligatoria 2016*". México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2016 b). "*El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*". México.

- Secretaría de Educación Pública SEP (2017 a). *“Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Educación Física, Plan y programas de estudio para la educación básica”*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2017 b). *“Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad”*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2017 c). *“Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica”*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2019). Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua, México. Recuperado de <http://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMC.pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP y DGEF, (2006). Programa de educación física para los niveles preescolar, primaria y secundaria. México: Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección General de Educación Física (DGEF).
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación básica: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). ¿Sabes qué es el consejo técnico escolar (CTE)? Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>
- Serrato, L. y Cedillo, I. (2014), Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 355-381.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sicilia, Á, & Fernández, J. M. (2006). Ethics, politics and biopedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1–20.

- Starc, G., & Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC Public Health*. 12 (61) doi: 10.1186/1471-2458-12-61.
- Tabares-Díaz, Y., Martínez-Daza, V., & Matabanchoy-Tulcán, S. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
<https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Tapia, G. (2008). "Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México", *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Tapia, G. (2008). "Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México", *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L. y Koka, A. (2021). Efectos de una intervención de apoyo a la autonomía basada en la web sobre los resultados de los docentes de educación física. *Ciencias de la educación* , 11 (7), 316. doi: 10.3390 / educsci11070316
- Torres, R. (2006). "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". Red Perfiles Educativos.
- UNAM (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. <i xmlns="http://www.w3.org/1999/xhtml">Perfiles Educativos, XXXVIII</i>(154), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2019]. ISSN: 0185-2698.
- UNESCO / MINEPS V - Declaración de Berlín. (2013). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114_spa.
- UNESCO, (2011), Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED).

- UNESCO. (2015). Educación Física de Calidad (EFC) Guía para los responsables políticos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- UNESCO. “*Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*”. París. 1978. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_spa.
- Vanegas, L., Vanegas, C., Ospina, O. y Restrepo, P. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 12(1), 107-131.
- Velázquez-Callado, C; Fraile-Aranda, A. y López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Viciano, J. Martínez-Baena, A. y Mayorga-Vega D. (2015). Contribución de la educación física a las recomendaciones diarias de actividad física en adolescentes según el género; un estudio con acelerometría. *Nutrición Hospitalaria*. 32(3),124-125. DOI:10.3305/nh.2015.32.3.9363.
- Viciano, J. y Cocca, A. (2011). Innovando en la planificación de la Educación Física. Unidades didácticas especiales. Re-conceptualización de la unidad didáctica desde la práctica profesional, *Educación Física y Deportes, Revista Digital*. 16 (162).
- Viciano, J. y Mayorga-Vega, D. (2017). Influencing factors on planning decision making among Spanish in-service Physical Education teachers. A population-based study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 491-509 <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16112>
- Viciano, J., Blanco, H. y Mayorga-Vega, D. (2015). Psychometric properties of the influences on planning decision-making in physical education questionnaire (CIPEF). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 285-294.
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D. y Cocca, A. (2014). Modelo de aprendizaje exitoso en educación física y su mantenimiento. Estudio del efecto del refuerzo

intermitente sobre la condición física. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9 (1), 155-171.

Vigotski, Lev S. 1979. *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Ed. Crítica. Barcelona.

Ward, P, & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194-207.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO DE INFLUENCIA EN LA PLANIFICACION DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (CIPEF)

El presente cuestionario trata de recabar su opinión acerca de cómo planifica y cuáles son los factores que más le condicionan para hacerlo. A continuación le exponemos una serie de afirmaciones para que usted señale en una escala de 1 a 6 el grado de acuerdo que posee de cada una de ellas. Todos los ítems representan influencias que pueden o no afectarle a usted cuando planifica la EF. Marcar valores bajos de la escala no supone negar dicha influencia, sino que en su planificación de la EF no ha influido o ha influido poco. Conteste con seriedad y tome el tiempo oportuno para ello. Pregunte cualquier aspecto que le resulte extraño o incomprensible para responder así con mayor objetividad. Le garantizamos que sus respuestas serán confidenciales para que pueda responder con total libertad y sinceridad.

Edad: _____ (años) **Sexo:** Hombre _____ Mujer _____

Nivel donde labora: Preescolar _____ Primaria _____ Ambos _____ **Formación académica:** Escuela

Normal _____ Universidad _____ **Grado de Estudios:** Técnico _____ Licenciatura _____ Maestría _____

Doctorado _____ **Centro Educativo donde labora:** Rural _____ Urbano _____ Ambos _____ **Años de antigüedad en el servicio** _____

Totalmente en Desacuerdo o Totalmente de acuerdo: (1 2 3 4 5 6)

Influencia de la Formación Inicial	
1. La información que recibí en mi facultad me influye a la hora de planificar la EF	1 2 3 4 5 6
2. Las tendencias que promulgaban los profesores cuando estudiaba la carrera condiciona actualmente mi planificación de la EF	1 2 3 4 5 6
3. Utilizo los materiales y apuntes de la carrera para planificar la EF	1 2 3 4 5 6
4. La metodología que usaban mis profesores en la carrera me influye a la hora de planificar mi intervención en la EF	1 2 3 4 5 6
5. Las experiencias formativas que tuve como estudiante en la facultad me influyen a la hora de planificar la EF	1 2 3 4 5 6
Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos	
6. Si tengo más formación en un contenido tiendo a planificarlo y usarlo más en mis clases de EF	1 2 3 4 5 6
7. Cuantos más conocimientos tengo sobre un contenido determinado más tendencia tengo a usarlo en mi planificación de la EFB	1 2 3 4 5 6
Influencia del currículo nacional (Modelo actual de EF)	
8. El currículo oficial es muy influyente en la planificación que realizo de la EF	1 2 3 4 5 6

9. Las indicaciones del currículo nacional son para mí prioritarias para planificar la EF	1 2 3 4 5 6
10. La planificación de la EF la realizo basándome fundamentalmente en el currículo oficial para la etapa (nivel) en que estoy trabajando	1 2 3 4 5 6
11. Las indicaciones oficiales del currículo normativo marcan mi programación y por tanto mis clases de EF	1 2 3 4 5 6
12. En mi programación de la EF hay una gran influencia del currículo oficial	1 2 3 4 5 6
Influencia del contexto escolar	
13. Cuando planifico la EF tomo en cuenta el apoyo de los padres de familia dentro y fuera de la escuela	1 2 3 4 5 6
14. Cuando planifico la EF tomo en cuenta los acuerdos del Consejo Técnico Escolar (CTE)	1 2 3 4 5 6
15. Las acciones del programa escolar de mejora continua (PEMC), antes denominada ruta de mejora escolar, influyen para planificar mis clases de EF	1 2 3 4 5 6
16. Las características de la colonia/localidad/ciudad donde trabajo influyen a la hora de planificar la EF	1 2 3 4 5 6
Influencia de las experiencias en la práctica de AF	
17. La actividad física que realizo hace que planifique la EF de una forma diferente	1 2 3 4 5 6
18. El deporte que practico me influye en la planificación que hago de la EF	1 2 3 4 5 6
19. Mis hábitos de práctica de actividad física me influyen para planificar la EF	1 2 3 4 5 6
Influencia de las experiencias docentes	
20. Los resultados de mi docencia me sirven para planificar la EF de siguientes cursos	1 2 3 4 5 6
21. La efectividad de mi intervención con los alumnos es clave para planificar la EF del año siguiente	1 2 3 4 5 6
22. Los éxitos y los fracasos que tengo durante mi enseñanza de la EF me orientan para planificar la EF en años sucesivos	1 2 3 4 5 6
23. Las experiencias que voy acumulando en mis clases me influyen actualmente a la hora de planificar la EF	1 2 3 4 5 6
Influencia de los materiales e instalaciones	
24. Normalmente planifico la EF según los materiales didácticos que tengo disponibles	1 2 3 4 5 6
25. Las características de las instalaciones deportivas que tengo disponibles en el centro son fundamentales en mi planificación de la EF	1 2 3 4 5 6
26. Tener o no un tipo de materiales determinado me hace planificar la EF adaptada a ellos	1 2 3 4 5 6

Influencia de otros profesores de EF	
27. Las experiencias de otros compañeros de profesión me ayudan a planificar la EF	1 2 3 4 5 6
28. Tengo en cuenta las opiniones de otros profesores de EF para planificar mis clases de EF	1 2 3 4 5 6
29. Suelo compartir mis ideas sobre cómo plantear la EF en mis clases con otros compañeros para planificar	1 2 3 4 5 6
Influencia del personal Técnico Pedagógico de la supervisión de EF (Supervisor, ATP, Conductor de programa de EF)	
30. Las visitas de evaluación, seguimiento, acompañamiento y asesoramiento que recibo del personal Técnico Pedagógico influyen en mi planificación	1 2 3 4 5 6
31. La capacitación que proporciona el personal técnico Pedagógico influyen en la planificación	1 2 3 4 5 6
32. Tengo en cuenta las aportaciones del personal Técnico Pedagógico para planificar mis clases de EF	1 2 3 4 5 6
33. Cuando planifico la EF tomo en cuenta los acuerdos del Consejo Técnico de Zona escolar de educación física (CTZEF)	1 2 3 4 5 6
34. Las acciones del programa de supervisión de mejora continua (PSMC), antes denominada ruta de mejora de la zona escolar de EF, influyen para planificar mis clases de EF	1 2 3 4 5 6
Influencia de los propios escolares	
35. Cuando planifico la EF considero el estilo de aprendizaje de los escolares	1 2 3 4 5 6
36. Cuando planifico la EF considero el ritmo de aprendizaje de los escolares	1 2 3 4 5 6
37. Cuando planifico la EF considero las necesidades educativas especiales o discapacidades de los escolares	1 2 3 4 5 6
38. Cuando planifico la EF considero el nivel de madurez de acuerdo a la edad de los escolares	1 2 3 4 5 6

Favor de hacer alguna sugerencia personal para mejorar la planificación que lleva a cabo en la clase de EF

Gracias por su colaboración!!!

Anexo 2



SINALOA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PÚBLICA Y CULTURA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Sub Jefatura Técnico-Pedagógico
Visita de Evaluación diagnóstica, Seguimiento, Acompañamiento
y/o Asesoría al docente de Educación Física

Zona Escolar de Educación Física: **04**

Escuela/ jardín: _____ Grado y grupo: - _____ Turno: _____

Conductoría: _____ Profesor: _____ Fecha: _____

⊕ Momento: _____ CPD: _____ U.D.: _____ Sesión: _____

Propósito de la visita: Apoyar y orientar a los docentes en el desarrollo de sus fortalezas y mejoras de sus áreas de oportunidad detectadas, con ello contribuir al fortalecimiento su desempeño, para favorecer la mejora de los aprendizajes en los NNA a través de la Educación Física. (específico: _____).

Intención pedagógica de la sesión:

No	ASPECTOS A OBSERVAR	Desempeño				Observaciones y sugerencias
		D	B	S	I	
INICIO:						
1	PLANIFICACIÓN CONTEXTUALIZADA :					
a	Presenta.					
b	Cumple con los requisitos.					
c	La aplica.					
d	Relaciona la IP con las actividades y los AE.					
e	Utiliza algún instrumento de evaluación					
2	INTENCION PEDAGÓGICA:					
a	La explica.					
b	Utiliza un lenguaje apropiado.					
3	EVALUACION DIAGNOSTICA:					
a	Cuestionamientos adecuados.					
b	Propicia y refuerza la participación.					
c	Relaciona con experiencias previas.					
d	Relaciona con la vida cotidiana.					
4	ESTIMULACION FISIOLÓGICA:					
a	Presenta un orden.					
b	Dosificación adecuada.					
c	Dinámico.					
d	Utiliza adecuadamente el área.					
DESARROLLO:						
TECNICAS O ESTILOS DE ENSEÑANZA:						
5	MANDO DIRECTO:					
a	Explicación.					
b	Demostración.					
c	Ejecución.					
d	Corrección.					
6	ARGUMENTACION Y DIALOGO:					
a	Explica.					
b	Cuestiona.					
c	Retroalimenta.					
7	RESOLUCION DE PROBLEMAS:					
a	Claridad en la explicación del problema motriz.					
b	Retroalimenta.					
8	DESCUBRIMIENTO GUIADO:					
a	Claridad en el indagamiento de la actividad motriz.					
b	Organiza las situaciones de enseñanza.					
c	Observa el desempeño de los alumnos.					

9	ASIGNACIÓN DE TAREAS:																			
a	Explica.																			
b	Demuestra.																			
c	Repite.																			
10	ESTRATEGIAS DIDACTICAS:																			
a	Señala y plasma las estrategias que utiliza.																			
b	Corresponden a las actividades.																			
c	Utiliza técnicas o estrategias motivacionales																			
11	EQUIDAD DE GENERO:																			
a	Forma equipos mixtos.																			
b	Propicia la igualdad de participación.																			
c	Trabaja valores.																			
12	TRABAJO COLABORATIVO:																			
a	Aplica juegos colaborativos.																			
b	Estimula el trabajo colaborativo.																			
c	Propicia el compañerismo.																			
d	Propicia el respeto y la ayuda.																			
13	VARIABILIDAD DE LA PRACTICA:																			
a	Aplica correctamente la variabilidad.																			
b	Elementos estructurales: (Tiempo, espacio, material, compañero/adversario y reglas).																			
14	MATERIAL DIDÁCTICO:																			
a	Utilidad –Distribución- Cantidad.																			
15	VALORES:																			
a	Explica los valores.																			
b	Fomenta los valores.																			
16	AMBIENTES DE APRENDIZAJE:																			
a	Materiales vistosos.																			
b	Actividades atractivas y motivantes.																			
c	Genera confianza y participación activa.																			
d	Atiende diferentes ritmos y estilos de aprendizaje																			
17	EVALUACIÓN:																			
a	Registra y aplica las evaluaciones.																			
b	Corresponde a la IP o AE.																			
c	Aplica coevaluación y autoevaluación																			
CIERRE:																				
18	REALIZA RETROALIMENTACION:																			
a	Favorece la reflexión del alumno.																			
b	Se logra la intención pedagógica.																			
19	VUELTA A LA CALMA:																			
a	Aplica actividades para la relajación.																			
b	Se recuperan.																			
20	LA SALUD COMO TEMA TRANSVERSAL:																			
a	La retoma y promueve la conciencia																			
		Activo	Pasivo	Eficaz	Atento	Cordial	Respetuoso	Creativo	Comprometido	Seguro										

D: DESTACADO B: BUENO S: SUFICIENTE I: INSUFICIENTE Guasave, Sinaloa a _____ de _____ del 2019.

LEF. _____
Docente de Educación Física

PROF(A). _____
Director (a) de la escuela o jardín

LEF. _____
Conductor de programa de EF.

LEF. _____
ATP. Supervisión ZEEF 04.

ACUERDOS Y COMPROMISOS

--



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA FEDERAL
 Zona escolar 04 de Educación Física

Rubrica

Utilizada por el CTZ para evaluar en las Visitas de evaluación diagnóstica, Seguimiento, Acompañamiento y/o Asesoría al docente de Educación Física.

No	ASPECTOS A OBSERVAR	Desempeño			
		Destacado (D)	Bueno (B)	Suficiente (S)	Insuficiente (I)
INICIO:					
1	PLANIFICACIÓN CONTEX-TUALIZADA	El docente presenta su planificación en la que contempla todos los elementos, la aplica siguiendo las actividades plasmadas, relacionándolas con la Intención Pedagógica (IP) y los Aprendizajes Esperados (AE), utilizando algún instrumento de evaluación, se observa claramente que los materiales, estrategias de enseñanza y estilos de enseñanza son acordes a las características de los alumnos y del centro escolar.	El docente presenta su planificación en la que contempla la mayoría de los elementos, no aplica el total de las actividades planificadas, relacionándolas con la IP y los AE, utilizando algún instrumento de evaluación, se observa que los materiales, estrategias de enseñanza y estilos de enseñanza son acordes a las características de los alumnos y del centro escolar.	Tiene lo necesario, pero le falta complementar algunos aspectos como relacionar la IP con los AE	Le falta información esencial. Su planificación está muy incompleta o no la presenta.
2	INTENCIÓN PEDAGÓGICA	Explica correctamente de forma clara y precisa, utilizando un lenguaje oral y motriz adecuado, de acuerdo a las características de los alumnos y al desarrollo cognitivo del grado que se trabaja.	La menciona de forma clara utilizando el lenguaje oral adecuadamente de acuerdo a las características de los alumnos y al desarrollo cognitivo del grado que se trabaja.	Menciona textualmente y solo lo esencial, sin explicarla.	No la menciona o no corresponde a los AE.
3	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	Realiza una evaluación diagnóstica en forma declarativa (conceptual), procedimental (motriz) y actitudinal, rescata conocimientos previos en base a la IP propuesta, realiza cuestionamientos acordes al tema, guiándolos a que relacionen con la vida cotidiana, así como experiencias previas y propicia la participación de algunos alumno	Realiza una evaluación diagnóstica en forma declarativa (conceptual), rescata conocimientos previos en base a la IP propuesta, realiza cuestionamientos acordes al tema, guiándolos a que relacionen con la vida cotidiana, así como experiencias previas y propicia la participación de algunos alumno	Realiza una evaluación diagnóstica sin relación a la intención pedagógica propuesta.	Muestra deficiencias sobre el conocimiento del tema. O no realiza la evaluación diagnóstica.

4	ESTIMULACIÓN FISIOLÓGICA	Todas las actividades son adecuadas, se observa un orden propiciando la participación activa de los alumnos en la secuencia de movimientos dinámicos y dosificados, de acuerdo al grado escolar y distribuye el área de trabajo de forma adecuada, se observa acorde a la IP y al desarrollo de la sesión.	Algunas actividades son adecuadas, se observa un orden propiciando la participación activa de los alumnos, de acuerdo al grado escolar y distribuye el área de trabajo de forma adecuada, se observa acorde a la IP y al desarrollo de la sesión.	Realiza la estimulación sin presentar ningún orden ni dosificación adecuada.	No la realiza
---	---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------

DESARROLLO:					
	TÉCNICAS O ESTILOS DE ENSEÑANZA	Todos Los métodos que utiliza son adecuados y acordes al grado que se trabaja para plantear situaciones de enseñanza.	La mayoría de Los métodos que utiliza son adecuados y acordes al grado que se trabaja para plantear situaciones de enseñanza.	Algunos de los métodos que utiliza son inadecuados al plantear situaciones de enseñanza.	No aplica correctamente los métodos o estilos de enseñanza
5	MANDO DIRECTO	Cumple con cada uno de las 4 fases (Explica, Demuestra, Ejecuta y Corrige), Lo cual permite que los alumnos participen activamente en las actividades en base a la IP de la sesión.	En ocasiones excluyen realizar una de las cuatro fases y los restantes lo hacen con precisión.	Desarrolla sólo dos fases.	No considera ninguna fase del mando directo
6	ARGUMENTACIÓN Y DIALOGO	Realiza una buena explicación, hace cuestionamientos adecuados y retroalimenta constantemente durante la sesión.	Realiza una explicación acorde, falta mejorar en sus cuestionamientos y retroalimentar.	Omite dos de las tres fases.	Omite las tres fases de este estilo de enseñanza.
7	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Explica con buena claridad la acción del problema motriz a realizar (lo continua problematizando) y retroalimenta en forma categórica para que haya mayor entendimiento	Explica bien (lo continua problematizando), pero a su retroalimentación le falta mayor profundidad	Sólo explica (ya no continua problematizando) o retroalimenta.	Omite los dos aspectos

8	DESCUBRIMIENTO GUIADO	Muestra claridad al indagar en la actividad motriz, buena organización en las diferentes situaciones de enseñanza y observa constantemente el desempeño de los alumnos para realizarles adecuaciones.	Se observa buena claridad en el indagamiento de la actividad motriz y al observar el funcionamiento de los alumnos, pero le falta una mejor organización en las situaciones de enseñanza (o en cualquier otro elemento)	Trata de manera superficial estos aspectos y no realiza preguntas adecuadas.	Omitió los tres aspectos
9	ASIGNACIÓN DE TAREAS	Realiza adecuadamente cada una de las tres fases (Explica, Demuestra y Repiten), Las correcciones las realiza en las estaciones, lo que implica mayor número de repeticiones.	Explica y los alumnos realizan repeticiones, pero al no demostrarlo el alumno a veces no capta o se confunde al realizarlo	Trata de manera superficial estas fases y no corrige.	Omite estas fases
10	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	Diseña y plasma actividades coherentes, las cuales corresponden a la estrategia planteada, que estimulan la interacción, creatividad y participación de todos los alumnos de acuerdo a la IP, incluyendo en ellas técnicas motivacionales.	Plasma actividades coherentes, las cuales corresponden a la estrategia planteada, que estimulan la interacción, creatividad y participación de la mayoría de los alumnos de acuerdo a la IP.	Las actividades corresponden a la estrategia planteada, que estimulan la interacción y participación de algunos alumnos de acuerdo a la IP.	Omite estrategias o no las aplica
11	EQUIDAD DE GÉNERO	Todas las actividades que propone, favorecen la igualdad de oportunidades o participación e incluyen la promoción y puesta en práctica de valores y por lo menos una actividad en equipos mixtos, además de incluir la participación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Algunas actividades, favorecen la igualdad de oportunidades o participación e incluyen la promoción y puesta en práctica de valores y por lo menos una actividad en equipos mixtos, además de incluir la participación de alumnos NEE.	Una actividad incluye igualdad de participación promueve la práctica de valores e incluye la participación de alumnos NEE.	No consideran la práctica de valores, igualdad, no realiza equipos mixtos, ni incluye o realiza la participación de los NEE.

12	TRABAJO COLABORATIVO	El docente estimula y propicia en las actividades llevadas a cabo, el trabajo colaborativo, la participación entre pares, ayuda a fomentar el compañerismo, el respeto y la ayuda.	El docente propicia en las actividades llevadas a cabo, el trabajo colaborativo, ayuda a fomentar el compañerismo y el respeto.	En ciertas actividades se promueve el trabajo colaborativo y el compañerismo	En ninguna de las actividades señaladas se promueve el trabajo colaborativo, compañerismo, el respeto o se omiten
----	-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

13	VARIABILIDAD DE LA PRÁCTICA	Propicia múltiples y variadas posibilidades de movimiento mediante las modificaciones establecidas por el docente y propuestas por los alumnos a los elementos estructurales del juego (el espacio, material, tiempo, oponente o compañero y reglas).	Propicia variadas posibilidades de movimiento mediante las modificaciones establecidas por el docente y propuestas por los alumnos a los elementos estructurales del juego.	Ocasionalmente desarrolla actividades variadas que favorezcan el movimiento sin considerar las variantes propuestas por los alumnos.	En ningún momento se manifiesta la variabilidad de la práctica en las actividades o se omiten en su totalidad.
14	MATERIAL DIDÁCTICO	El material es atractivo y suficiente para llevar a cabo la sesión con la participación de todos los alumnos, al distribuirlo aprovechando las áreas de trabajo, propiciando así el interés por las actividades.	El material es el básico elemental, sólo para trabajar en equipo, sin embargo hace falta distribuirlo adecuadamente en toda el área de trabajo	Material es escaso, sin utilizar de manera funcional todo el espacio de trabajo.	No cuenta con material para realizar las actividades.
15	VALORES	Explica, fomenta y pone en práctica los valores a lo largo de la sesión.	Da la explicación de los valores y los incorpora en algunas actividades.	Fomenta los valores en el momento que la situación lo requiere.	No explica ni fomenta la práctica de valores.
16	AMBIENTES DE APRENDIZAJE	El docente durante toda la sesión genera ambientes que favorecen aprendizajes significativos por medio de la implementación de actividades atractivas, empleando materiales vistosos, atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, generando con esto, la confianza y participación activa.	El maestro por momentos en la sesión genera ambientes que favorecen aprendizajes significativos por medio de la implementación de actividades atractivas, empleando materiales vistosos, atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, generando con esto, la confianza y participación activa.	Esporádicamente el docente busca generar ambientes de confianza y participación mediante la utilización de algunos materiales y actividades motivantes, sin considerar los estilos y ritmos de aprendizaje.	No genera ambientes de aprendizaje atractivos y motivantes, ni atiende ritmos y estilos de aprendizaje.
17	EVALUACIÓN	El maestro aplica una evaluación que corresponda a la IP y al AE, basada en el desempeño de los alumnos a lo largo de toda la sesión, mediante participaciones verbales, motrices o actitudinales, en las que el alumno sea consciente de sus áreas de oportunidad, progresos y fortalezas, implementando la autoevaluación y la coevaluación, además la reporta en un instrumento.	El docente realiza una evaluación basada en el desempeño de los alumnos, en algunos momentos de la sesión, considerando sólo las participaciones motrices, y donde el alumno sea consciente de sus áreas de oportunidad y fortalezas, implementando la autoevaluación y coevaluación.	Se basa en desempeño de las actividades motrices al algún momento de la sesión, realizando autoevaluación o coevaluación.	No aplica evaluación, ni lleva ningún registro.

CIERRE:					
18	RETROALIMENTACIÓN	Al término de la sesión el docente favorece la reflexión de cada actividad realizada por los alumnos para reforzar los AE, vinculando con la vida cotidiana, valorando con ello el logro de la IP.	Finalizando la sesión, el docente establece un dialogo con los alumnos, vinculando con la vida cotidiana para evaluar el logro de la IP.	Culminando la sesión el docente dirige preguntas generales de evaluación.	No realiza retroalimentación
19	VUELTA A LA CALMA	Al concluir la sesión el docente aplica actividades de relajación y vuelta a la calma para que todos los alumnos se recuperen.	Terminando la sesión el docente realiza una actividad de respiración, para que se recuperen.	El docente solo pide que se sienten.	No realiza actividades de vuelta a la calma.
20	LA SALUD COMO TEMA TRANSVERSAL	El docente durante la sesión retoma y promueve la salud como tema transversal haciendo conciencia en el alumno	El maestro en dos espacios de la sesión retoma y promueve el tema de la salud.	En una ocasión el maestro comenta el tema de la salud con los alumnos	No considera la promoción de la salud en su sesión.

Consejo técnico de la zona escolar 04 de Educación Física

Supervisor escolar

Asesores Técnicos Pedagógicos

Conductoría 18: _____

Conductoría 19: _____ Conductoría 20: _____

Conductoría 21: _____ Conductoría 22: _____

Conductores de programa de EF.



Martes 06 / Agosto / 2019
Guasave, Sinaloa

LEF. Heleodoro Pasillas González

**Encargado de la Supervisión de la zona Centro-Norte de Educación Física
Presente.**

Por medio de la presente le saludo y le hago llegar una cordial invitación para participar en una reunión de información, referente a la posibilidad de llevar a cabo una investigación en su centro de trabajo, la ZEEF 04, en esta reunión se presentara el proyecto denominado "Planificación contextualizada de la Educación Física en los niveles de preescolar y primaria", dicho proyecto es fundamental para el desarrollo de mis estudios de posgrado, ya que el suscrito realiza sus estudios de doctorado en Ciencias de la Cultura Física, en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dicha reunión se efectuará este viernes 08 de agosto de 2019, a las 15:00 hrs., en Juan Carrasco # 758 local 34 altos, edificio plaza Regis, col. Centro, Guasave, Sinaloa.

Sin otro particular, agradezco su apoyo siempre mostrado a la Educación Física sinaloense.

Atentamente

MC. Arturo Alonso Cuevas López
Estudiante de DCCF en la Universidad Autónoma de Nuevo León.



Martes 06 / Agosto / 2019
Guasave, Sinaloa

LEF. Juan de Dios Quintero López
Supervisor de la zona escolar 04 de Educación Física
Presente.

Por medio de la presente le saludo y le hago llegar una cordial invitación para participar en una reunión de información, referente a la posibilidad de llevar a cabo una investigación en su centro de trabajo, la ZEEF 04, en esta reunión se presentara el proyecto denominado "Planificación contextualizada de la Educación Física en los niveles de preescolar y primaria", dicho proyecto es fundamental para el desarrollo de mis estudios de posgrado, ya que el suscrito realiza sus estudios de doctorado en Ciencias de la Cultura Física, en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dicha reunión se efectuará este jueves 08 de agosto de 2019, a las 15:00 hrs., en Juan Carrasco # 758 local 34 altos, edificio plaza Regis, col. Centro, Guasave, Sinaloa.

Sin otro particular, agradezco su apoyo siempre mostrado a la Educación Física sinaloense.

Atentamente

MC. Arturo Alonso Cuevas López
Estudiante de DCCF en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Anexo 5



Validación de expertos del instrumento CIPEF

09/ Agosto / 2019
Guasave, Sinaloa

Reciba un cordial saludo:

Dr.

Por medio de la presente le saludamos y le hacemos una cordial invitación para participar en calidad de grupo de expertos para evaluar el instrumento de investigación "CUESTIONARIO DE INFLUENCIA EN LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION FISICA (CIPEF)". Dicho instrumento se utilizará para evaluar los factores que inciden en los docentes al momento de planificar las sesiones de Educación Física en la educación básica.

El instrumento consta de cuatro apartados, en el primero se menciona el propósito de estudio y los factores propuestos, posteriormente se observa una tabla en la que se describe el ítem y dos columnas para señalar si está relacionado con el propósito de la investigación, en seguida aparecen de manera numérica los factores en los que se puede asociar el ítem, en seguida unas líneas por si se recomienda rehacer otra redacción del mismo ítem. Se adjunta el formato de evaluación de expertos.

Atentamente

MC. Arturo Alonso Cuevas López

Estudiante de doctorado Facultad de Organización Deportiva

de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

“CUESTIONARIO DE INFLUENCIA EN LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (CIPEF)”

Por medio de la presente le saludamos y le hacemos una cordial invitación para participar en calidad de grupo de expertos para evaluar el instrumento de investigación “CUESTIONARIO DE INFLUENCIA EN LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (CIPEF)”. Dicho instrumento se utilizará para evaluar los factores que inciden en los docentes de Educación Física al momento de planificar sus sesiones en la educación básica.

El instrumento consta de cuatro apartados, en el primero se menciona el propósito de estudio y los factores propuestos, posteriormente se observa una tabla en la que se describe el ítem y dos columnas para señalar si está relacionado con el propósito de la investigación, en seguida aparecen de manera numérica los factores en los que se puede asociar el ítem, en seguida unas líneas por si se recomienda rehacer otra redacción del mismo ítem. Se adjunta el formato de evaluación de expertos.

Factor 1 - Influencia de la formación inicial.

Factor 2 - Influencia del nivel de preparación en los diferentes contenidos.

Factor 3 - Influencia del currículo nacional (modelo actual de Educación Física).

Factor 4 - Influencia del contexto escolar.

Factor 5 - Influencia de las experiencias en la práctica de la actividad física (AF).

Factor 6 - Influencia de las experiencias docentes.

Factor 7 - Influencia de los materiales e instalaciones.

▲ **Factor 8** - Influencia de otros profesores de Educación Física (EF).

Factor 9 - Influencia del personal técnico pedagógico de la supervisión de Educación Física, (Supervisor, Asesor Técnico Pedagógico, Conductor de programa de Educación Física).

Factor 10 - Influencia de los propios escolares.

No.	Descripción de los ítems	Factores													
		Sí	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Otros	
1.	La información que recibí en mi facultad me influye a la hora de planificar la EF														
Sugerencia de cambio:															
2.	Las tendencias que promulgaban los profesores cuando estudiaba la carrera condiciona actualmente mi planificación de la EF														
Sugerencia de cambio:															
3.	Utilizo los materiales y apuntes de la carrera para planificar la EF														
Sugerencia de cambio :															
4.	La metodología que usaban mis profesores en la carrera me influye a la hora de planificar mi intervención en la EF														
Sugerencia de cambio :															
5.	Las experiencias formativas que tuve como estudiante en la facultad me influyen a la hora de planificar la EF														
Sugerencia de cambio :															
6.	Si tengo más formación en un contenido tiendo a planificarlo y usarlo más en mis clases de EF														
Sugerencia de cambio :															

7.	Cuanto más conocimientos tengo sobre un contenido determinado más tendencia tengo a usarlo en mi planificación de la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
8.	El currículo oficial es muy influyente en la planificación que realizo de la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
9.	Las indicaciones del currículo nacional son para mí prioritarias para planificar la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
10.	La planificación de la EF la realizo basándome fundamentalmente en el currículo oficial para la etapa (nivel) en que estoy trabajando																			
Sugerencia de cambio :																				
11.	Las indicaciones oficiales del currículo normativo marcan mi programación y por tanto mis clases de EF																			
Sugerencia de cambio :																				
12.	En mi programación de la EF hay una gran influencia del currículo oficial																			
Sugerencia de cambio :																				
13.	Cuando planifico la EF tomo en cuenta el apoyo de los padres de familia dentro y fuera de la escuela																			
Sugerencia de cambio :																				
14.	Cuando planifico la EF tomo en cuenta los acuerdos del Consejo Técnico Escolar (CTE)																			
Sugerencia de cambio :																				
15.	Las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), antes denominada ruta de mejora escolar, influyen para planificar mis clases de EF																			
Sugerencia de cambio :																				
16.	Las características de la colonia/localidad/ ciudad donde trabajo influyen a la hora de planificar la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
17.	La actividad física que realizo hace que planifique la EF de una forma diferente																			
Sugerencia de cambio :																				
18.	El deporte que practico me influye en la planificación que hago de la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
19.	Mis hábitos de práctica de actividad física me influyen para planificar la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
20.	Los resultados de mi docencia me sirven para planificar la EF de siguientes cursos																			
Sugerencia de cambio :																				
21.	La efectividad de mi intervención con los alumnos es clave para planificar la EF del año siguiente																			
Sugerencia de cambio :																				
22.	Los éxitos y los fracasos que tengo durante mi enseñanza de la EF me orientan para planificar la EF en años sucesivos																			
Sugerencia de cambio :																				
23.	Las experiencias que voy acumulando en mis clases me influyen actualmente a la hora de planificar la EF																			
Sugerencia de cambio :																				
24.	Normalmente planifico la EF según los materiales didácticos que tengo disponibles																			

Sugerencia de cambio :										
25.	Las características de las instalaciones deportivas que tengo disponibles en el centro son fundamentales en mi planificación de la EF									
Sugerencia de cambio :										
26.	Tener o no un tipo de materiales determinado me hace planificar la EF adaptada a ellos									
Sugerencia de cambio :										
27.	Las experiencias de otros compañeros de profesión me ayudan a planificar la EF									
Sugerencia de cambio :										
28.	Tengo en cuenta las opiniones de otros profesores de EF para planificar mis clases de EF									
Sugerencia de cambio :										
29.	Suelo compartir mis ideas sobre cómo plantear la EF en mis clases con otros compañeros para planificar									
Sugerencia de cambio :										
30.	Las visitas de evaluación, seguimiento, acompañamiento y asesoramiento que recibo del personal Técnico Pedagógico influyen en mi planificación									
Sugerencia de cambio :										
31.	La capacitación que proporciona el personal técnico Pedagógico influyen en la planificación									
Sugerencia de cambio :										
32.	Tengo en cuenta las aportaciones del personal Técnico Pedagógico para planificar mis clases de EF									
Sugerencia de cambio :										
33.	Cuando planifico la EF tomo en cuenta los acuerdos del Consejo Técnico de Zona escolar de educación física (CTZEF)									
Sugerencia de cambio :										
34.	Cuando planifico la EF considero el estilo de aprendizaje de los escolares									
Sugerencia de cambio :										
35.	Cuando planifico la EF considero el ritmo de aprendizaje de los escolares									
Sugerencia de cambio :										
36.	Cuando planifico la EF considero las necesidades educativas especiales o discapacidades de los escolares									
Sugerencia de cambio :										
37.	Cuando planifico la EF considero el nivel de madurez de acuerdo a la edad de los escolares									
Sugerencia de cambio :										



Información sociodemografica

Edad *

Sexo *

- Mujer
- Hombre

Nivel donde labora *

- Preescolar
- Primaria
- Ambos

Formación académica *

- Escuela normal
- Universidad

Grado de estudios *

- Técnico
- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado

Centro educativo donde labora *

- Rural
- Urbano
- Ambos

Años de antigüedad en el servicio *

Zona escolar de Educación Física *

Subsistema *

Municipio *

Estado *

Anexo 6



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA FEDERAL

ZONA ESOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA 04	PROGRAMA DE SUPERVISIÓN 04 DE MEJORA CONTINUA			
Problemática prioritaria de atención:	AL 80% DE LOS DOCENTES SE LES DIFICULTA ENTREGAR A TIEMPO SUS PLANIFICACIONES ASI COMO CONTEXTUALIZARLAS A SU CENTRO DE TRABAJO.			
Objetivo:	Contribuir al fortalecimiento del desempeño docente, tomando como plataforma los Aprendizajes Clave y la asignatura de Educación Física, para ofrecer una educación integral y de excelencia, propiciando que los profesores sean capaces de planificar de acuerdo a su contexto, utilizando instrumentos de evaluación como una herramienta fundamental para conocer las condiciones e intereses de los NNA y atenderlos de manera equitativa e incluyente en sus prácticas educativas, favoreciendo su actualización y capacitación en el uso de las TICs, para resolver con mayor eficiencia el proceso de la entrega de este producto.			
Metas:	1.- Que el 90 % de los docentes planifiquen de acuerdo a su contexto al finalizar el segundo momento. 2.- Que el 80 % utilice los instrumentos de evaluación al terminar el ciclo escolar 3.- Que el 90 % de los docentes se actualicen y capaciten en las tics al finalizar el ciclo escolar. 4.- Que el 90 % entreguen sus planificaciones en tiempo y forma.			
ÁMBITOS	ACCIONES	TIEMPOS	RESPONSABLE	MATERIALES E INSUMOS
1. Aprovechamiento y asistencia de los docentes.	1.- Realizar visitas de diagnostico. 2.- Realizar visitas de seguimiento, acompañamiento y asesoría. 3.- Diseñar el formato de seguimiento de las áreas de oportunidad detectadas en la evaluación diagnóstica. 4.- Entregar informes de los resultados del diagnóstico y del seguimiento. 5.- Brindar asesoría personalizada. 6.- Graficar la información de los informes.	1.- Septiembre. 2.- permanente a partir de octubre. 3.- Agosto. 4.- En cada CTZ 04. 5. Permanente a partir de octubre. 6.- Semestralmente.	1 y 2.- Conductores de p. y ATPs. 3.- ATPs. 4.- Conductores de p. 5.- Conductores de P. y ATPs. 6.- ATPs.	Proyector, hojas para impresión y computadoras.
2. Prácticas docentes y directivas.	1.- Aplicar el test de estilos de aprendizajes a los NNA. 2.- Aplicar censo de NNA con necesidades educativas especiales. 3.- Entregar estadística del censo a los conductores de p. 4.- Gestionar e impartir un curso sobre las estrategias a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de los NNA con necesidades educativas especiales. 5.- Utilizar instrumentos de evaluación en las Unidades Didácticas. 6.- Diseñar lista de cotejo para seguimiento de la implementación de estos instrumentos. 7. Concentrar datos por conductoria y por zona EF 04.	1.- del 26 al 30 de Agosto. 2.- 27 de Sept. 3.- 30 de Sept. 4.- Octubre. 5.- Permanente. 6.- Agosto. 7.- para cada CTZ 04.	1, 2 Y 3 Docentes. 4.- Supervisor, ATPs y personal especializado. 5.- Docentes. 6.- ATPs. 7.- Conductor de P. y ATPs.	Proyector, hojas para impresión y computadoras.

<p>3. Formación docente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Asistir a taller de "metodos activos en la Educación Física". 2.- Impartir a Conductores de programa el taller de "metodos activos en la Educación Física". 3.- Impartir a docentes el taller de "metodos activos en la Educación Física" 4.- Asistir a taller de "Liderazgo educativo (empoderamiento)". 5.- Impartir a Conductores de programa el taller de "Liderazgo educativo (empoderamiento)". 6.- Impartir a docentes el taller de "Liderazgo educativo (empoderamiento)". 7.- Gestionar e impartir curso a docentes y practicantes de Educación Física sobre jueceo y organizacion del evento de atletismo. 8.- Gestionar e impartir curso de primeros auxilios "primer respondiente" al personal de la ZEEF 04. 9.- Realizar la estrategia de visita de "Aprendizaje entre pares". 10.- Gestionar e impartir curso taller en actualizacion de escoltas de bandera. 11.- Gestionar e impartir curso taller de actualizacion y capacitacion para el uso y dominio de las TICs (Word, Excell y Power point). 12.-Impartir taller personalizado para atender a los docentes y favorecer el uso de las TICs en documentacion relativa a su labor. 13.- Organizar 4 concursos de la sesion de Educacion Fisica "Aprendizaje entre pares" de primaria en su etapa de conductoria. 14.- Organizar el concurso de la sesion de Educacion Fisica "Aprendizaje entre pares" de preescolar etapa de ZEEF 04. 15.- Organizar el concurso de la sesion de Educacion Fisica "Aprendizaje entre pares" de primaria etapa de ZEEF 04. 16.- Participar en el concurso de la sesion de educacion fisica en su etapa estatal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- 13 de Septiembre. 2.- 1 Octubre. 3.- Octubre- Noviembre 4.- 22 de Noviembre 5.- 17 de Diciembre 6.- Enero 7.- Octubre. 8.- Septiembre. 9.- Permanente a partir de octubre. 10.- Noviembre. 11.-septiembre. 12.- Permanente a partir de Noviembre. 13, 14 y 15.- Enero . 16.- 20 al 22 de mayo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Y 2 .- Supervisor y ATPs. 3.- Conductores de p. 4 Y 5 .- Supervisor y ATPs. 6.- Conductores de p. 7.- Supervisor y personal especializado. 8.- Supervisor y personal especializado. 9.- ATPs y Conductores de P. 10 y 11 .-Supervisor y personal especializado. 12.- ATPs y Conductores de p. 13.- Conductores de p. 14 y 15.- Supervisor, ATPs y Conductores de p. 16.- Conductor de p. y ATPs. 	<p>Proyector, hojas para impresión y computadoras.</p>
<p>4. Avance de los planes y programas educativos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Participar en los Consejos Tecnicos de Zona Escolar de Educacion Fisica.(CTZEEF 04). 2.- Realizar reuniones de Conductores de Programa con sus docentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Permanente intensivo y 8 sesiones. 2.- Bimensual 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Supervisor, ATPs. Y Conductores de p. 2.- Conductor de p. 	<p>Proyector, hojas para impresión y computadoras.</p>

5. Participación de la comunidad.	1.- Realizar actividades recreativas y matrogimnasia donde se incluyan a la comunidad escolar. 2.- Entregar concentrado estadístico a conductores, con fotografías. 3.- Concentrar los datos estadístico por conductoria en el informe mensual. 4.- Realizar concentrado de datos estadístico de la ZEEF 04, para el POA. 5.- Organizar los JDEEB en su etapa de CONDUCTORIA. 6.- Organizar los JDEEB en su etapa de ZONA EF 04. 7.- Organizar los JDEEB en su etapa REGIONAL. 8.- Participar en los JDEEB en su etapa ESTATAL. 9.- Organizar el concurso o demostración de escoltas de bandera en su etapa de CONDUCTORIA. 10.- Organizar el concurso de escoltas de bandera en su etapa de ZONA EF 04 nivel primaria. 11.- Organizar la demostración de escoltas de bandera en su etapa de ZONA EF nivel preescolar. 12.- Participar en el concurso de escoltas de bandera en su etapa ESTATAL.	1.- Permanente. 2.- Permanente 3.- Mensual 4.- Trimestral 5.- Octubre- Noviembre. 6.- Noviembre- Diciembre. 7.- 22 al 24 de enero 8.- 18 al 20 de marzo. 9.- Enero. 10.- 04 Febrero. 11.- 20 de Febrero. 12.- 18 de Febrero.	1.- Docentes. 2.- Docentes 3.- Conductores de P. 4.- ATPs. 5.- Docentes y Conductores de P. 6.- Conductores de P., ATPs y Supervisor. 7.- Supervisor, Conductores de P., ATPs y personal de la zona centro-norte. 8.- Conductores de P., ATPs y Supervisor. 9.- Docentes y Conductores de P. 10 Y 11.- Conductores de P., ATPs y Supervisor. 12.- Docente de EF, director escolar y padres de familia.	Hojas para impresión, computadoras, numeración para el atletismo medallas y trofeos para deportes de conjunto y demostración de escoltas.
6. Desempeño de la autoridad escolar.	1.- Vinculación con otras instituciones(H. ayuntamiento, Cruz Roja, UAdeO, Zonas escolares de primaria y preescolar, etc.)	1.- Permanente.	1.- Supervisor	Hojas para impresión y computadoras.
7. Infraestructura y equipamiento.	1.- Aplicar encuesta de infraestructura y material deportivo o didáctico. 2.- Entregar concentrado de datos estadístico de conductoria. 3.- Realizar concentrado de datos estadístico de la ZEEF 04. 4.- Solicitud de apoyo en remodelación de infraestructura o material	1.- 26 al 30 de agosto. 2.- 27 de septiembre 3.- 01 de octubre 4.- Permanente.	1.- Docentes. 2.- Conductores de P. 3.- ATPs 4.- Docentes.	Hojas para impresión y computadoras.
8. Carga administrativa.	1.- Diseñar lista de cotejo para verificar la entrega a tiempo de las planificaciones. 2.- Graficar resultados de esta lista de cotejo por conductoria. 3.- Graficar resultados de las conductorias en la ZEEF 04..	1.- 13 de septiembre. 2.- CTZ 17 de dic., CTZ 28 de abril y concentrado anual el 18 de junio. 3.- Semestralmente.	1.- ATPs. 2.- Conductor de P. 3.- ATPs.	Hojas para impresión y computadoras.

CONSEJO TÉCNICO DE ZONA ESCOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA 04

SUPERVISOR: LEF. JUAN DE DIOS QUINTERO LÓPEZ _____
 ATP: LEF. ALEJANDRO MONTOYA ANGULO _____
 ATP: MC. ARTURO ALONSO CUEVAS LÓPEZ _____ ADMINISTRATIVA: Xóchilt E. LÓPEZ PEIMBERT; _____
 CONduc. DE P.: LEF. NORBERTO VALERIO LÓPEZ _____
 CONduc. DE P.: LEF. RANGEL FONTES GONZALEZ _____
 CONduc. DE P.: LEF. ALBERTO YAÑEZ VELARDE _____ SECRETARIA: MARISOL CAMACHO RGUEZ, _____
 CONduc. DE P.: LEF. JOSE OSVALDO MEZA PALAFOX _____
 CONduc. DE P.: LEF. ADALBERTO FLORES CASTRO _____

Título de la investigación: **“Planificación contextualizada de la Educación Física en los niveles de preescolar y primaria”**

Investigador: MC. Arturo Alonso cuevas López

correo electrónico: yuro25@outlook.com, Celular: 6871610721

El presente estudio basa su justificación en el derecho fundamental que todo ser humano tiene de acceder y practicar la Educación Física (EF), la actividad física y el deporte, por lo tanto la asignatura de EF, día a día cobra mayor fortaleza ante un inminente sedentarismo y apatía de la sociedad actual a efectuar una actividad física; en consecuencia se asume la institucionalización de la escuela como contexto propicio para el incremento de la actividad física saludable; la problemática tomada en cuenta para esta investigación, es la falta de la elaboración de una planificación contextualizada para cada centro escolar, por parte de los docentes de EF, argumentando en diversas evidencias científicas la falta de planificación entre los docentes de EF.

Como objetivo general se pretende analizar la implementación de un programa de supervisión de mejora continua (PSMC), desde el área técnica pedagógica y su impacto en el diseño de la planificación contextualizada de los docentes de EF de los niveles de preescolar y primaria.

Emanados del objetivo general se adhieren los siguientes específicos:

- 1.- Analizar los factores que inciden en la planificación contextualizada de los docentes de EF.
- 2.- Evaluar el impacto en la planificación contextualizada de la EF, aplicando un programa de supervisión de mejora continua (PSMC) desde el área técnica pedagógica.

En base a esta justificación y objetivos estoy de acuerdo en se me aplique un cuestionario (CIPEF), en tres diferentes momentos para conocer los factores que influyen al momento que planifico las sesiones de EF, además acepto ser parte de un plan de intervención denominado Programa de Supervisión de Mejora Continua (PSMC), en donde se me contempla en las acciones, responsabilidades, seguimientos, este incluirá consejos técnicos intensivos de zona, reuniones para docentes y conductores de programa, consejos técnicos de zona donde se desarrollaran los temas de planificación, métodos de enseñanza, estilos de aprendizaje, estrategias didácticas, instrumentos de evaluación, manejo de TICs, etc.

Durante el ciclo escolar además se me realizaran visitas por el personal técnico pedagógico de la supervisión escolar 04 de EF, en estas visitas de evaluación diagnóstica, de seguimiento, de asesoría y de acompañamiento, se realizara una evaluación a través de un instrumento denominado Guía de observación áulica de cada una de los tipos de visitas se espera alrededor

de 15 visitas en un año, durante el ciclo escolar 2019-2020, y por último se realizara un FODA donde se me mostraran las, fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, en consecuencia se me hará llegar una ficha con mis resultados y recomendaciones.

Los beneficios que puedo obtener después de la aplicación del PSMC influirán de manera positiva en la planificación que realizo para las sesiones de EF regularmente al contextualizarlas.

Se me garantiza recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y mi tratamiento, estoy en libertad de retirar mi consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en este estudio, sin que por ello se creen prejuicios para continuar mis labores cotidianas, tengo la seguridad de que no se me identificará, ni etiquetará y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con mi privacidad.

Se realizó el compromiso de facilitarme información actualizada, obtenida durante el estudio aunque ésta pudiera afectar mi voluntad de continuar participando, el rechazo de muestra o retiro de este consentimiento durante el estudio, no afectara mi situación laboral.

Por lo tanto acepto participar en esta investigación

Participante en la investigación

Testigo

colaborador en la investigación

dirección:

celular:

Testigo

colaborador en la investigación

dirección:

celular:

Guasave, Sinaloa, a _____ de agosto de 2019.

Anexo 8



SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ZONA 04 SEGUIMIENTO DE VISITAS DIAGNOSTICO, SEGUIMIENTO, ASESORIA Y DE ACOMPAÑAMIENTO DEL CONDUCTOR DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA

DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA: _____ CONDUCTORÍA: _____ CONDUCTOR: _____

N°	ASPECTOS	MES	PRIMER MOMENTO			SEGUNDO MOMENTO				TERCER MOMENTO			
			SEPT	OCTUBRE	NOV	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	
			E.D.		VCM				VCM			VCM	
DÍA	Sesión												
1	PLANIFICACIÓN												
2	INTENCIÓN PEDAGÓGICA												
3	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA												
4	ESTIMULACIÓN FISIOLÓGICA												
5	ESTILOS DE ENSEÑANZA: MANDO DIRECTO												
6	ARGUMENTACIÓN Y DIALOGO												
7	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS												
8	DESCUBRIMIENTO GUIADO												
9	ASIGNACIÓN DE TAREAS												
10	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS												
11	EQUIDAD DE GÉNERO												
12	TRABAJO COLABORATIVO												
13	VARIABILIDAD DE LA PRÁCTICA												
14	MATERIALES DIDÁCTICOS												
15	PROMUEVE VALORES												
16	AMBIENTES APRENDIZAJE												
17	EVALUACIÓN												
18	RETROALIMENTACIÓN												
19	VUELTA A LA CALMA												
20	LA SALUD TEMA TRANSVERSAL												
		D = NIVEL DESTACADO			B= NIVEL BUENO			S= NIVEL SUFICIENTE			I= NIVEL INSUFICIENTE		

Anexo 9



"2018, Año de Nuestra Autonomía Universitaria"

Oficio CM-UAdeO 01.10/2020
Hoja 1 de 2

Asunto: Dictamen del comité de bioética de la UAdeO
APROBADO

Los Mochis, Sinaloa; a 30 de octubre de 2020.

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Investigador Principal
Universidad Autónoma de Nuevo León

Título del Proyecto: Planificación contextualizada de la educación física en los niveles de preescolar y primaria.

Número de registro o código de protocolo:

Código asignado por el Comité:

Le informamos que su proyecto de investigación ha sido evaluado por el Comité de Bioética de la Universidad Autónoma de Occidente y las observaciones acerca de los documentos presentados se muestran a continuación:

	Versión y fecha de la versión	Decisión
Protocolo de investigación	Octubre de 2020	Aprobado
Aspectos éticos	Octubre de 2020	Aprobado

Vigencia del protocolo: octubre de 2020 a octubre de 2021.

En caso de requerir una ampliación, se sugiere tener en cuenta que deberá enviar al Comité un reporte de progreso al menos 30 días antes de la fecha de término de su vigencia. Lo anterior forma parte de las obligaciones del Investigador las cuales vienen descritas al final del documento.

Atentamente
POR LA CULTURA A LA LIBERTAD

COMITÉ DE BIOÉTICA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

Ave. Gabriel Leyva No. 300 Norte. CP 81200, Los Mochis, Sinaloa.
Blvd. Lola Beltrán y Blvd. Rolando Arjona S/N. CP 80020, Culiacán, Sinaloa.

www.uadeo.mx



Presidente

Dr. Jesús Guadalupe Luna Valdez

Secretario

M.C. Cristina Villazana González

Vocal

M.C. Adriana Guadalupe Suárez Pérez

Vocal

Dr. Luis Carlos González Márquez

Vocal

Dr. Juventino III Colado Velázquez

**LINEAMIENTOS QUE ESTABLECEN LAS OBLIGACIONES DE LOS INVESTIGADORES
RESPONSABLES DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**

1. En los casos que se requiera una ampliación para continuar las evaluaciones del proyecto en cuestión, se deberá enviar al Comité de Bioética un reporte de progreso al menos 30 días antes de la fecha de término de su vigencia.
2. Luego de concluir el proyecto, enviar al Comité un reporte final del estudio en los 2 meses siguientes a su terminación.