



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**AUTODETERMINACIÓN Y AMBIENTES DE
APRENDIZAJE PARA EL ESTUDIO DE CONTENIDOS
CONCEPTUALES DE EDUCACIÓN FÍSICA, CON EL
ALUMNADO DE LA EST No. 29 DE TAYAHUA,
VILLANUEVA, ZACATECAS. CICLO ESCOLAR 2021-2022**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Juan Francisco Rodríguez Sánchez

Directora:

Dra. Rosalinda Gutiérrez Hernández

Codirectora:

Dra. Dolores Aldaba Andrade

Zacatecas, Zac.; a 25 de septiembre de 2023

RESUMEN

En este trabajo se analiza la integración de conocimientos en la enseñanza secundaria, específicamente en la escuela técnica No. 29 de Tayahua, Zacatecas. El propósito fue fomentar la motivación de los estudiantes a través de la autodeterminación y la creación de ambientes de aprendizaje adecuados. Se examinó el enfoque pedagógico, las características de la materia y las estrategias didácticas utilizadas como elementos clave en el diseño de una propuesta educativa. La metodología utilizada es cualitativa y se basa en el razonamiento inductivo para comprender la realidad social. Este estudio aborda los desafíos significativos que surgen en la adquisición de conocimientos conceptuales en la educación secundaria.

Palabras clave: Educación Física, autodeterminación, ambientes de aprendizaje, contenidos conceptuales.

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

Expreso un profundo agradecimiento a Dios y a la vida por permitirme alcanzar este momento de gran importancia para mí. Quiero extender mi gratitud a mi familia, quienes siempre me respaldaron a pesar de las adversidades que enfrentamos en el camino; ustedes son una parte esencial de este logro.

Asimismo, deseo agradecer sinceramente a todo el cuerpo docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Han sido mis guías en este camino, enseñándome que el esfuerzo y la dedicación son los pilares del éxito, que la perseverancia es la llave para avanzar con firmeza y que cada pequeño esfuerzo contribuye a mejorar nuestro entorno.

Agradezco de manera especial a la Dra. Rosalinda por su orientación constante en este proyecto de investigación, a la Dra. Faviola por su apoyo inquebrantable y palabras de aliento en los momentos difíciles, a la Dra. Josefina por su nobleza y sabiduría, y a la Dra. Norma por compartir su vasto conocimiento y sabiduría en todo momento.

No puedo dejar de mencionar mi agradecimiento a la Escuela Secundaria Técnica No. 29 de Tayahua, tanto al alumnado como al personal docente, administrativo y de apoyo, por su colaboración y disposición que permitieron llevar a cabo este trabajo de investigación.

¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA AUTODETERMINACIÓN Y LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO CONDICIONES EN EL PROCESO ESCOLAR	25
1.1 La teoría de la autodeterminación	26
1.1.1 Las necesidades psicológicas básicas.....	29
1.1.2 Desarrollo de la motivación	31
1.1.3 La autodeterminación en la Educación Física.....	35
1.2 Los ambientes de aprendizaje	38
1.2.1 Los ambientes de aprendizaje como estímulo para el desarrollo de actividades en el proceso educativo	43
1.2.2 Estímulos perceptivos en el contexto escolar	47
1.3 Articulación de la autodeterminación con el ambiente de aprendizaje	48
CAPÍTULO II. ESTUDIO Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA; UN ENFOQUE INTEGRAL DESDE UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL	51
2.1 La Educación Física en secundaria	52
2.2 Aprendizajes esperados de Educación Física en planes y programas de estudio: secundaria.....	58
2.3 Enfoque conceptual de la asignatura de Educación Física.....	65
2.4 La didáctica de la clase de Educación Física	71
CAPÍTULO III. ANÁLISIS SOCIOCULTURAL Y DISEÑO DE UN MODELO PARA EL ESTUDIO DE CONTENIDOS CONCEPTUALES EN EDUCACIÓN FÍSICA ..	77
3.1 Recreación etnográfica del contexto escolar	78

3.2 Incidencias de los elementos multifactoriales en el estudio de contenidos conceptuales de Educación Física	90
3.3 Propuesta de un modelo de intervención en Educación Física para el alcance de una educación integral	99
CONCLUSIONES.....	117
REFERENCIAS.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organizadores curriculares de la Educación Física	59
Figura 2. La motivación intrínseca y sus componentes.....	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Disfrute por aprender desde la visión de las niñas y los niños	46
Tabla 2. Aprendizajes esperados por grado, 1er grado de secundaria	62
Tabla 3. Aprendizajes esperados por grado, 2do grado de secundaria	63
Tabla 4. Aprendizajes esperados por grado, 3er grado de secundaria	64
Tabla 5. Propuesta didáctica para primer grado de secundaria	104
Tabla 6. Propuesta didáctica para segundo grado de secundaria.....	108
Tabla 7. Propuesta didáctica para tercer grado de secundaria	112

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Percepción de la motivación en EF del alumnado de la EST No. 29	92
Gráfica 2. Preferencias del alumnado con motivación extrínseca, con relación en el uso de materiales didácticos	94

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ubicación de la Escuela Secundaria Técnica No. 29 “Antonio Aguilar Barraza”	83
Imagen 2. Entrada a la EST No. 29 de Tayahua, Villanueva, Zacatecas	84
Imagen 3. Pórtico de bienvenida y cubículos de Trabajo Social, Educación Física y prefectura	85
Imagen 4. Plaza cívica y domo de la institución	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Relación y claves de informantes	130
Anexo B. Encuesta de motivación académica para el alumnado de la EST No. 29 “Antonio Aguilar Barraza”	131
Anexo C. Preferencias de motivación extrínseca	134
Anexo D. Rubrica de evaluación de los contenidos conceptuales	135

ACRÓNIMOS

AA	Ambientes de aprendizaje
EF	Educación Física
EST	Escuela Secundaria Técnica
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MI	Motivación intrínseca
NPB	Necesidades Psicológicas Básicas
SEP	Secretaría de Educación Pública
TAD	Teoría de la Autodeterminación

INTRODUCCIÓN

La disciplina de Educación Física (EF) se ha visto envuelta a lo largo de su historia en una serie de revuelos que han modificado su perspectiva en la educación, desde enfoques militarizados, deportivos y de metacognición hasta la actual analogía encaminada a la estimulación para formar personas integrales en los diversos saberes que conforman la parte central de la educación en el país, y que se proponen para las personas competentes de esta era.

En ese sentido, la aplicación de la disciplina se ha ejecutado de manera inadecuada desde una perspectiva integral, esto debido a que en las propuestas educativas que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México se centran en el dinamismo motriz y deja de lado el saber conceptual, encauzando a que esta disciplina integradora se desvíe y demerite de su propia naturaleza.

En la educación secundaria, es notoria la carencia del enfoque conceptual, es probable que las percepciones sobre la EF se adopten desde la primaria, en donde la o el docente de la materia únicamente les invitaba a jugar, sin explicarles el porqué de las actividades, o por el bajo desempeño de las maestras o maestros que les impartieron la clase, sin ofrecerles realizar un andamiaje integral: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, eso no es una respuesta clara y justificada del conflicto conceptual.

Una de las desventajas en la asignatura radica en los periodos lectivos, con 2 sesiones de 50 minutos por semana, para cada grupo. Siendo el resultado un tiempo real de trabajo de poco menos de 40 minutos, debido al tiempo “muerto” de

traslados entre aulas, acomodar sus mochilas, y ubicarse en el área de trabajo, entre otras cosas.

La EF dentro del sistema educativo mexicano, se desarrolla en dos periodos lectivos por grupo, por semana. En el nivel de preescolar son sesiones de 30 minutos, en primaria y secundaria son de 50 minutos, tiempo bastante reducido para explotar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El logro de los aprendizajes esperados en las y los pupilos se conflictúa a raíz de eso.

En ese sentido, este trabajo se enfoca en el análisis de la autodeterminación y la creación de ambientes de aprendizaje para la elaboración de una propuesta pedagógica, con el objetivo de demostrar que la EF es una disciplina integradora con una mejora al proceso de enseñanza-aprendizaje, y ofertar una intervención didáctica adecuada en un par de periodos lectivos por semana, causando beneficio a las y los estudiantes en el logro de los aprendizajes esperados planteados en el programa.

En función de lo anterior, se entiende que la autodeterminación “*es un proceso intencional y continuo, cuyas raíces más profundas se desarrollan en edades tempranas de la vida*” (Ayala & Gastélum, 2020, p. 838). Dicho proceso puede adaptarse a las sesiones de EF por sus características vivenciales, de movimiento intencionado, expresión y comunicación y que la autodeterminación “*se relaciona con la capacidad de poder expresar preferencias y tomar decisiones, tener un sentido de autonomía como individuo y poder ejercer algún tipo de control en el entorno*” (Ayala & Gastélum, 2020, p. 838).

La autodeterminación es un apoyo fundamental en las sesiones vivenciales de la EF, representando una libertad de movimiento en actividades guiadas, para

que cada alumna y alumno adquieran su sentido y experiencia con su propia toma de decisiones y con la interacción con el medio y con los demás. En la edad juvenil, se manifiesta el desinterés por realizar actividades con mucho movimiento que les genere un desgaste físico o cansancio y esfuerzo, y esto representa una amenaza a la asignatura, pues deriva en la desmotivación o apatía de las alumnas y los alumnos para desarrollar una actividad. Es por ello que el uso de la motivación mediante la autodeterminación, propicia la atención y el enfoque que se merece la asignatura para que el alumnado participe y genere experiencias que desemboquen en el aprendizaje.

La creación de ambientes de aprendizaje (AA) es una promesa que sugiere eficiencia en el poco tiempo real de trabajo en las sesiones de EF. Esto se logra a través de la implementación de situaciones vivenciales en el espacio adecuado y el uso de medios didácticos basados en una planeación. El objetivo es establecer una comunicación de calidad, clara, precisa y objetiva, con el fin de que las alumnas y los alumnos institucionalicen los contenidos, y se cumpla el programa de estudios actual.

Es entonces que *“se denomina ambiente de aprendizaje en Educación Física a un espacio transformado, que invite a ser utilizado para un fin concreto”* (Blández, 2005, p. 58). Este espacio debe contar con recursos materiales específicos y relacionados directamente con los contenidos que se va a desarrollar, de manera que se brinde una oportunidad real de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la creación de un AA por sí sola no es suficiente. Es necesario respaldarlo con una correcta planificación de las actividades, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, las estrategias didácticas a utilizar y los

contenidos a abordar, entre otros aspectos relevantes. De esta manera, se garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje completo y efectivo en EF.

Por lo tanto, para que la idea plasmada quede clara, es fundamental crear AA en las sesiones de EF con el objetivo de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto beneficiará a los alumnos, ya que les brindará nuevas situaciones que les permitirán absorber la información de manera más eficiente y traducirla en un aprendizaje significativo. Para lograr esto, es necesario realizar un diagnóstico preciso de los estilos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Esto ayudará a relacionar y adaptar las actividades de acuerdo a la diversidad de características en cómo aprende cada alumna o alumno. Así, se logrará diseñar una propuesta que impacte positivamente en su desempeño.

Es sabido que la educación en la actualidad merece de una dedicación amplia, que el cambio acelerado y constante en la sociedad, y los avances científicos y tecnológicos acarrear la imperiosa necesidad de que el sistema educativo esté en entera evolución y actualización, es decir, que el sistema educativo sea parte de la sociedad y que el currículo no es solamente una programación, sino una propuesta para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a partir de ello se formalice un proceso pedagógico profesional con carácter democrático, plural y flexible para la atención de la diversidad social.

La didáctica de la EF se representa por ser una disciplina vivencial orientada a la formación de un ser integral y representada por el uso del cuerpo y el movimiento como elementos básicos y que *“se trata de mejorar el comportamiento motor, la consolidación de hábitos saludables y la adquisición de competencias de*

carácter afectivas y de relación para la vida en sociedad" (Arévalo, 2014, p. 5), aunado a estos, la comprensión conceptual de los procesos.

Para la organización de las sesiones de EF de manera eficiente, es necesaria realizar una planeación adecuada. Esta puede ser realizada de forma individual para cada sesión de manera de semanal o quincenal, e incluso puede abarcar trayectos didácticos de mayor duración. Es fundamental que estas sesiones sean conformadas siguiendo las exigencias de las autoridades educativas escolares. Para ello, es importante contar con un objetivo general que englobe el propósito de las sesiones, así como un objetivo específico y aprendizaje esperado para cada sesión en particular.

Además, la especificidad de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales debe estar en relación directa con el objetivo específico o aprendizaje esperado de la sesión. Esta elección debe hacerse de acuerdo con el criterio y conocimiento del profesor, quien tiene la libertad de seleccionar los contenidos que considera más pertinentes y que mejor se adapten a los objetivos planteados. Esto garantizará que las y los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes esperadas en cada sesión de EF.

Al analizar esto, se deduce que la didáctica de la EF solamente se enfoca en prever y desarrollar una serie de actividades en estrecha relación con planes y programas vigentes, no existe una propuesta que apoye en la creación de un clima de aprendizaje basado en la comunicación, pues ninguna de las estrategias didácticas de la EF, propone algo similar.

Y no es que sea una estrategia del profesorado formular un ambiente de aprendizaje y crear una comunicación de calidad, o distribuir material didáctico por

el área de trabajo para que la y el educando juegue, sino que, debido a la naturaleza de la EF, es necesario darles un significado a las situaciones con experiencias vivenciales en AA programados y controlados, y que esos significados sean apropiados como aprendizajes en el alumnado, pues debe existir una intencionalidad. Para las y los docentes de EF, resulta significativo y útil basarse en un modelo o en una propuesta, para potenciar el desarrollo de sus sesiones y conseguir el logro de aprendizajes esperados, y que puede llevarse a cabo esa propuesta mediante una didáctica con la autodeterminación y su correlación con la creación de ambientes de aprendizaje.

Para el análisis en este documento, se contempla la Escuela Secundaria Técnica No 29, de Tayahua, Villanueva, Zacatecas, con un contexto socioeconómico descrito en el contenido del capítulo III. La población de estudio son alumnas y alumnos del segundo grado de secundaria, con edades que oscilan de los 11 a los 15 años.

En cuestión de los precedentes que dan base a esta investigación, se encuentra a nivel internacional y nacional un acercamiento de la EF con las problemáticas planteadas en la justificación, sin embargo, a nivel local, la búsqueda exhaustiva de investigaciones relacionadas se vio limitada debido a la emergencia sanitaria que afecta a nivel mundial y que restringió el acceso a lugares públicos, como bibliotecas, escuelas y universidades, donde generalmente se consulta la bibliografía relevante para la investigación. Esto generó dificultades para encontrar investigaciones previas estrechamente vinculadas al tema de estudio.

Para comenzar con el ámbito internacional, en el libro *La educación física* (Blázquez, 2006) se analiza las situaciones de la asignatura, con una perspectiva e

interpretación de forma resumida de una realidad. Proponiendo una reflexión sobre el desarrollo práctico de la materia, justificándola con un breve resumen histórico y contrastándolo con el desarrollo actual de la EF, la didáctica y pedagogía, y utilizando propuestas de la didáctica para el trabajo de contenidos, es por ello que señala:

“Existen contenidos que permiten una mayor disponibilidad motriz para las variadas actividades físicas existentes. La educación física de base pretende cumplir con este propósito en Primaria. En Secundaria, enseñar a autogestionar la actividad física personal responde a esta intención” (Blázquez, 2006, p. 56).

En ese sentido, por medio de una investigación cualitativa, propone para el nivel de educación secundaria la autogestión, esto con el propósito de alcanzar los contenidos caracterizados con un mayor alcance vivencial, misma que se desarrolla a través de la autodeterminación de la motivación y ambientes de aprendizaje controlados, según menciona, su intención es construir la autogestión para el fin educativo de la EF. Concluye que la asignatura asume diversas representaciones, por las que ha ido precisando, y la explica de un modo comprensible a cualquier lectora y lector.

De igual manera, se dice que la apropiación de conocimientos se logra a través de las experiencias de la alumna y el alumno con el entorno y con las situaciones que se le presentan para desarrollarlas, siendo esto a través de una programación anticipada por parte de la profesora o del profesor para la creación de un espacio donde se ejecuten acciones de autogestión que conduzcan al aprendizaje.

En el libro *Didáctica de la Educación Física* (Blázquez, 2010), se hace un análisis de la efectividad de la gestión de la materia mediante una metodología cualitativa/descriptiva, aquí se menciona que:

“El alumnado construye los aprendizajes a partir de las acciones que realiza el profesorado con los recursos y posibilidades que tiene. Esta circunstancia recomienda la evaluación formativa de la práctica docente. Esa no tiene otra finalidad que la de revisar acciones de los profesores con el fin de mejorarlas” (Blázquez, 2010, p.122)

Esto indica que, la programación o planeación, es un elemento esencial para que la maestra o el maestro generen un entorno de aprendizaje, previendo diversas situaciones con anticipación, y tomando en cuenta diversos factores como los estilos de aprendizaje. Hacer evaluaciones formativas es utilizado con el fin de optimizar la práctica docente. En el libro se concluye que la EF es una asignatura que responde a las necesidades vivenciales de las alumnas y los alumnos, donde la organización y la contextualización de las clases son claves para la integración de las habilidades y destrezas que el estudiantado requiere.

Por otra parte, es importante destacar que la configuración de entornos de aprendizaje constituye un elemento fundamental de esta investigación. Se sugiere que, al emplear una gestión estructurada de situaciones específicamente diseñadas y adaptadas al entorno educativo, así como a los intereses y necesidades individuales de las y los estudiantes, se desencadenan una serie de acciones que favorecen el proceso de aprendizaje. Entre estas acciones se incluyen la estimulación de la motivación, el fomento de la autodeterminación y el desarrollo de la metacognición, los cuales se integran de manera inherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un entorno planificado.

Es necesario saber el actuar del cerebro para la programación de estímulos que ayuden en la formación de los aprendizajes, los cuales pueden estar basados en cuestiones de metacognición durante el desarrollo de la sesión y en los diferentes momentos de la clase, seguido de preguntas que generen una reflexión cada vez mayor, esto acoplado a la planeación didáctica de la profesora o el profesor. Tal como se sugiere en el libro *Diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje: consideraciones con base en la PNL y los ambientes de aprendizaje* al mencionar que:

“la implementación de la PNL como estrategia pedagógica articulada a una planeación didáctica claramente intencionada, coadyuvará a la consecución de las habilidades necesarias para promover las competencias en los estudiantes, articulando los conocimientos disciplinares con las ideas previas que cada actor pone en escena en el ambiente de aprendizaje, y la promoción de procesos cognitivos y metacognitivos a través de las actividades en el aula” (Gamboa, García & Ahumada, 2017, p. 48).

La estructuración de los ambientes de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en un diagnóstico integral que incluye a los estilos de aprendizaje como medio para conocer su posible estimulación, esta investigación de las autoras ya mencionadas se enfoca en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del diseño de ambientes de aprendizaje y estímulos neuronales. Se concluye que la programación neurolingüística facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la ejecución de estrategias adaptadas a los diversos estilos de aprendizaje en el alumnado, dando pauta para incidir en la motivación de las y los educandos y con ello se logre la apropiación de información.

Se encuentra la búsqueda para explicar el proceso de enseñanza por parte de la y el docente, donde se encauza a la intervención pedagógica como

medio determinante a la par de la organización de la sesión, conocido como planeación y, en ese sentido, se encuentra que:

“[...] la intervención didáctica del docente de EF será de mediación en el proceso, encaminada a prestar ayuda al alumnado sobre la construcción o elaboración de la actividad, en función de sus necesidades, de la naturaleza de la actividad (contenidos a desarrollar) y de los objetivos de enseñanza capaces de desarrollar en cada uno de los ciclos educativos” (Romero, López, Ramírez, Pérez & Tejada, 2008, p.165).

En la investigación de estos autores, se utilizó el método cualitativo para su tratamiento, enfocados en el objetivo de hacer un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la EF, llegaron a la conclusión de que la práctica profesional de la asignatura es compleja, debido a la serie de estructuración en que se configura su funcionamiento, y que para el logro de los aprendizajes es indispensable tener en cuenta diversos factores dentro de la planeación:

“Para organizar la clase de EF en unas condiciones apropiadas para que el aprendizaje suceda en un contexto particular donde se desarrolla la acción educativa, debemos tener en cuenta, por un lado, los valores, propósitos y planes para la intervención didáctica del docente; y, por otro, las circunstancias y factores contextuales que se dan en la clase” (Romero, López, Ramírez, Pérez & Tejada, 2008, p. 167)

Se sugiere entonces, que, las condiciones para el desarrollo de una sesión de la asignatura deben ser óptimas acorde a las características actitudinales de las alumnas y los alumnos, sus gustos e intereses, así como también las condiciones contextuales de la institución educativa y el área de trabajo, como se ha venido mencionando, mediante la gestión oportuna de ambientes de aprendizaje y las consecuencias de la autodeterminación; la motivación y la autogestión.

En resumen, a nivel internacional, se han realizado investigaciones de relevancia significativa que han abordado cuestiones relacionadas con los ambientes de aprendizaje y la educación física, proporcionando valiosas

perspectivas que enriquecen el conocimiento en este campo. Estas investigaciones contribuyen al desarrollo de enfoques educativos más efectivos y adaptados a las necesidades de los estudiantes en el ámbito de la educación física.

Al continuar con el ámbito nacional, se ha focalizado la atención en fuentes de información que enriquecen la perspectiva de este estudio. Resulta estimulante sumergirse en la revisión de diversas publicaciones que se centran en el ámbito temático de la investigación. Este ejercicio demuestra inequívocamente que el tema es un asunto de gran relevancia y de genuino interés para la comunidad de investigadores y educadores en el ámbito nacional.

Como parte medular se encuentra la autodeterminación dentro de la nueva tendencia educativa en la EF, como un medio que apoya el progreso y desarrollo de las y los estudiantes a partir de la propia toma de decisiones y la autogestión mediante actividades guiadas, y se encamina como una sucesión que se define como:

“Un proceso intencional y continuo, cuyas raíces más profundas se desarrollan en edades tempranas de la vida. Esta puede tomar muchas formas, pero en general se relaciona con la capacidad de poder expresar preferencias y tomar decisiones, tener un sentido de autonomía como individuo y poder ejercer algún tipo de control en el entorno, el cual puede ser influenciado por varios factores o contextos tales como la familia, los compañeros del aula, el profesor de EF, los estilos de enseñanza, las actividades que se realizan dentro de la clase, entre otros” (Salazar & Gastélum, 2020, p. 838).

Se entiende la autodeterminación dentro de la EF como un eje estratégico para el trabajo vivencial de las alumnas y los alumnos en la sesión, produciendo un proceso cognitivo que las y los arrastra a la reflexión y que por las características de la asignatura necesitan de toma de decisiones y expresión de ideas y sentimientos, controlando su motricidad e impulsando el desarrollo de su corporeidad.

También se encuentra al profesorado como el impulsor del proceso, a través de la programación de la sesión y como guía en el descubrimiento y las experiencias en clases para las alumnas y los alumnos. Para la creación de la autodeterminación, se ve inmerso el trabajo en ambientes de aprendizaje, que a la par, generan las condiciones apropiadas para que el alumnado apropie la información expuesta y logre el objetivo del proceso, que es el aprendizaje.

La investigación es de carácter cualitativa, descriptiva con análisis, siendo su objetivo el estudio de la teoría de la autodeterminación en el contexto de la EF y el efecto del trabajo de la y el docente, llegando a la conclusión de que las condiciones contextuales apropiadas, incrementan la motivación intrínseca generando satisfacción en las alumnas y los alumnos, siendo esto el sentido primordial para la programación de las sesiones.

Para dar continuidad con la línea de la autodeterminación, componente principal que es la motivación, se ve muy relacionado con las sesiones de EF, por ser una asignatura con dinamismo y llena de movimientos, donde se exponen las emociones a través de la ejecución de actividades de recreación, deporte escolar o predeportivas, la motivación en las alumnas y los alumnos depende del interés que tengan sobre las actividades o de los beneficios que de forma personal reciban de ellas, y se menciona que:

“Un alumno intrínsecamente motivado se implicará en una actividad por la satisfacción y el placer que le produce la propia actividad.4 Aquellos alumnos que se implican en las actividades por las consecuencias derivadas de su realización estarán extrínsecamente motivados, y su conducta estará guiada por distintas regulaciones extrínsecas según se avanza en el continuo de la autodeterminación. La regulación menos autónoma es la externa, y se refiere a la realización de un comportamiento para obtener una recompensa o evitar un castigo” (Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán & Álvarez, 2017, p. 222).

Se analiza que, la motivación de las alumnas y los alumnos está influenciada tanto por factores intrínsecos como extrínsecos. Sin embargo, algunas acciones se llevan a cabo con el objetivo de evitar situaciones problemáticas o castigos, lo cual generalmente se refleja en una disminución de la calificación y puede condicionar la participación en la ejecución de una tarea. En estos casos, la acción se realiza sin verdadero interés, solo para evitar ser perjudicado.

En esta investigación se analizó la percepción del alumnado hacia la o él profesor en el apoyo a sus necesidades de autonomía, tomando en cuenta el factor de la motivación como elemento intercesor. Se utilizó un estudio transversal de ecuaciones estructurales, en el que se concluye que *“Los alumnos que perciben que su profesor apoya su autonomía, su competencia y sus relaciones presentan mayor motivación autónoma y menor no motivación; lo que les genera mayor bienestar y menor malestar”* (Zamarripa et al., 2017, p. 221).

No todos los comportamientos se ven influenciados de manera positiva por el factor de la motivación. Este se debe a que, si los ambientes de aprendizaje y el descubrimiento guiado no son manejados adecuadamente, pueden tener un impacto negativo en el desarrollo de la alumna y el alumno, tal como se menciona en el siguiente texto:

“Los comportamientos están motivados de manera autónoma, en la medida en que las personas experimentan volición, es decir, en la medida en que se acepta, está de acuerdo y totalmente dispuesta a participar en los comportamientos. En contraste, los comportamientos caracterizados como controlados son aquellos en los cuales una persona siente presiones externas o internas u obligados a actuar” (Zamarripa, Duarte, Morquecho, Pérez & Castillo, 2018, p. 89).

Es por ello que la aceptación del alumnado debe estar enfocada en la autonomía y autogestión, donde manifiesten libertad de decisión, y así evitar caer en la

contraparte, donde la alumna y el alumno se sienten agredidos por una obligación que impera y se interpreta como control sobre ellos, contrastando el polo opuesto al que se desea alcanzar. He aquí la fragilidad de una buena intervención profesional para el óptimo rendimiento escolar. En la investigación se utilizó la metodología cualitativa, con el objetivo de hacer un análisis de la EF a partir de la TAD, concluyendo que se debe indagar más sobre la satisfacción y frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) del profesorado.

Por otro lado, es imperante hablar de los ambientes de aprendizaje en el contexto nacional, para analizar la perspectiva y las relaciones de investigaciones existentes en el país. Es entonces que, se encuentra el rol que como docentes se debe asumir y que es:

“Propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias por parte de los educandos, de ahí que debemos establecer el ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo, también es importante crear un clima de aprendizaje adecuado para que el aprendizaje se consiga, además es necesario tener en cuenta que ese ambiente y clima de aprendizaje deberán formularse en función del entorno en el que se quiere generar dicho proceso, puesto que dependiendo de factores sociales, culturales, políticos, económicos, familiares, de infraestructura y por supuesto ambientales, entre otros, se podrá concretar nuestro propósito” (Rodríguez, 2014, s/p).

Al seguir con la línea de los ambientes de aprendizaje, continúa sugiriéndose, ahora a nivel nacional, establecer un entorno adecuado para la ejecución de las actividades programadas, donde la planeación esté anticipada y estructurada por todos los elementos contextuales, material didáctico y características del alumnado, añadiendo a esto el clima del aula, estableciendo lazos de confianza y comunicación para potenciar aún más el aprendizaje. Es imperante tomar en cuenta la situación

contextual de la escuela y del alumnado, sin dejar de lado las características socioculturales, que es un factor clave para el desarrollo del proceso educativo

El propósito de la investigación antes mencionada, es abordar cómo los entornos de aprendizaje, vistos desde una perspectiva pedagógica y propositiva, pueden fomentar la apropiación de contenidos conceptuales mediante la promoción de la autodeterminación. En este artículo, se empleó una metodología cualitativa en conjunción con un marco conceptual centrado en la educación por competencias a través de los ambientes de aprendizaje. Los hallazgos de esta investigación apuntan a la conclusión de que la elección y diseño adecuados de dichos entornos resultan en una efectiva apropiación de los conocimientos conceptuales.

El descubrimiento guiado y la estimulación a la autonomía de la y el estudiante son aristas centrales en los temas del clima del aprendizaje, los ambientes de aprendizaje y la autodeterminación, estableciendo una estrecha relación conceptual y de investigación, como se menciona para la EF:

“El apoyo a la autonomía debe ser considerada como un medio para generar dichos ambientes motivacionales, pero esto será factible a partir de que los profesores den la disponibilidad a los estudiantes de opciones diversas en sus actividades, así como tareas por resolver por su cuenta (Vallerand & Losier, 1999), eliminando o reduciendo en contraparte los ambientes de presión y de control. De este modo, el clima generado por el profesor es considerado como un elemento fundamental para que los alumnos logren los aprendizajes esperados, y efectos positivos como las relaciones del alumnado” (Maldonado, Pacheco & Zamarripa, 2017, p. 115).

Es entonces que, como docentes, el apoyo a la autonomía del estudiantado juega un papel importante, en el área de EF, pues se sugiere que el trabajo de las sesiones sea con un enfoque de autogestión en el desarrollo de las actividades motrices, dejando la exploración y las experiencias como elementos primordiales para fomentar un clima de autonomía acorde a las habilidades y posibilidades personales

de cada alumna y alumno. El papel de la o el docente como mediador es crucial, para conducir la sesión en atención a toda la población, atendiendo la diversidad social que presenta un gran reto.

Con estas investigaciones y propuestas teóricas que ofrecen las y los autores, se sustenta el tema del presente documento, dando propulsión para su mayor indagación, otorgando especificidad y comienzo en el nivel local en el área de educación, se hace un importante análisis de la estructuración necesaria de la educación, se argumenta que:

“Educación abarcaría conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, sin descuidar al ser, promoviendo un desarrollo que permita su integración social como receptor y generador. Claro que hay normas que por el bien social se deben cumplir, pero sin limitar la innovación y creatividad, sin dejar de potencializar las capacidades del individuo para alcanzar un bienestar interno que se proyecte hacia el exterior y sin descuidar la visión de colectividad y cohesión social” (Rodríguez, 2016, p. 97).

Se resalta la conceptualización de la educación como conjunción de saberes para su desarrollo, al ser así. Lo mismo ocurre con el área de la EF, donde se destaca la autodeterminación como un estímulo para el aprendizaje dentro de los ambientes de aprendizaje. En este sentido, se hace referencia que las competencias clave para la vida:

“deberán contribuir a resultados valiosos para las sociedades e individuos y que a su vez permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia. Estas competencias involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores, por lo que una competencia en sí puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje” (Rodríguez, Olvera & Cordero, 2019, p. 166).

Dentro de esa vertiente, se analiza la percepción que se tiene sobre el desarrollo de destrezas y prácticas cognitivas, entre otros recursos, como elementos que pueden ser aprendidos y estimulados en un entorno controlado y diseñado previamente con

sus respectivas adecuaciones didácticas y una correcta planeación de la situación, al que se denomina ambiente de aprendizaje.

Para el logro del perfil de egreso en secundaria, en la asignatura de EF, es indispensable cumplir con elementos referenciales que lo constituyen, y se identifican por ser de carácter integrativo: conocimientos, habilidades y comportamientos. Alcanzar el perfil de egreso es una tarea ambiciosa que debe de construirse desde el primer día de clases, conociendo a las y los alumnos, identificar el contexto escolar y socioeconómico de la región, así como el diagnóstico integral del alumnado.

El conflicto se centra en la comprensión de los conocimientos conceptuales, ya que la percepción de las y los estudiantes sobre la materia a menudo se limita a la idea de que se trata de un ejercicio o un juego sin un propósito claro. No obstante, es esencial recordar que todos los contenidos presentes en el plan de estudios deben conducir hacia la adquisición de un aprendizaje significativo o en la dirección de este. La complejidad de alcanzar un entendimiento conceptual se ve agravada por la perspectiva histórica que rodea a la asignatura y la limitación de tiempo efectivo de enseñanza durante los períodos lectivos

Para respaldar este proceso de adquisición de conocimientos conceptuales, la autodeterminación emerge como un componente esencial en las tendencias educativas dentro del ámbito de la EF. Se propone que la motivación desempeñe un papel fundamental al involucrar a las y los estudiantes en la exploración y la autonomía, contribuyendo así al logro de aprendizajes significativos, específicamente en lo que respecta a los aspectos conceptuales.

Surgen varias interrogantes como parteaguas de la investigación, generadas a través de la reflexión de la problemática y sintetizadas en la siguiente pregunta: ¿Qué es la autodeterminación y por qué es importante en el proceso de aprendizaje? Ayudando a determinar la viabilidad y factibilidad de la formación de la autodeterminación en el proceso educativo. Asimismo, analizar si este enfoque motivacional es de importancia dentro del medio escolar en el transcurso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta se encamina a propiciar autonomía al alumnado, y generar condiciones motivacionales para el desarrollo de las tareas de la clase *“cuando el profesor brinda apoyo a la autonomía [...] se crea un clima de aprendizaje adecuado para que el estudiante se motive por sí mismo y realice las actividades por su propia voluntad”* (Maldonado, Pacheco & Zamarripa, 2017, p. 91). Además, es importante señalar que cuando la alumna y el alumno ejecutan acciones por voluntad propia, el interés sobre el tema está en su pico máximo.

Los ambientes de aprendizaje respaldan al profesorado para crear un ambiente de confianza y facilitar situaciones educativas efectivas. En la asignatura, es crucial involucrar a las y los estudiantes de manera autónoma, basándose en sus intereses y motivaciones para proporcionar una experiencia positiva. Por otro lado, la falta de motivación puede afectar negativamente el rendimiento de los estudiantes y generar emociones negativas, se afirma que *“cuando los estudiantes se encuentran no motivados, es decir, participan en la clase sin una regulación, se genera en los estudiantes emociones y experiencias negativas”* (Maldonado, Pacheco & Zamarripa, 2017, p. 92).

En este contexto, es esencial que se centre en la reflexión y análisis de la siguiente pregunta clave: ¿Cómo influyen los ambientes de aprendizaje en la comprensión de contenidos conceptuales en la asignatura de EF, y cómo pueden ser creados y mejorados para promover un aprendizaje significativo? Los ambientes de aprendizaje se configuran como escenarios donde los estudiantes adquieren conocimientos, surgen de una planificación que incluye recursos materiales, tiempos y espacios, y se potencian a través de estímulos que fomentan la motivación del alumnado. Su impacto se refleja en la apropiación de los contenidos conceptuales y su institucionalización en el proceso educativo.

Es necesario entender el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la cuestión ¿Qué es el aprendizaje, como se logra y fortalece en la asignatura de Educación Física en las y los alumnos? Se entiende que es un proceso cognitivo donde se adquieren conocimientos, se logran a partir de experiencias e interacciones, se pueden fortalecer con retroalimentaciones, reflexiones y repeticiones de la situación en el ambiente donde se creó el aprendizaje.

En esa vertiente, resulta imperante aclarar también ¿Qué es la Educación Física, para qué sirve y cuál es el objetivo evaluación en la educación secundaria? Determinando que es una asignatura vivencial, con el cuerpo como eje principal de trabajo, sirve para el desarrollo de habilidades y destrezas motrices y su objetivo es estimular el desarrollo integral del alumnado.

La evaluación de este enfoque es compleja debido a su naturaleza mixta, que combina aspectos cualitativos y elementos cuantitativos. Además, surge la necesidad de definir los contenidos conceptuales en EF y entender cómo se trabajan para cumplir con el perfil de egreso. En este contexto, la pregunta clave

sería: ¿Qué son y cómo se abordan los contenidos conceptuales en EF para cumplir con los objetivos de aprendizaje? Estos contenidos se refieren a la información que se puede expresar verbal o escrita y que estructura los logros esperados o se relaciona directamente con los objetivos de aprendizaje en EF.

En función de lo anterior, la hipótesis que se tiene es que la autodeterminación forma parte del proceso de motivación del alumnado, para mejorar su desempeño a través de actividades lúdicas en situaciones controladas, se desarrolla mediante ambientes de aprendizaje que son escenarios situacionales donde se generan actividades diversas con uso del pensamiento divergente y, se evalúa mediante instrumentos especializados. Se considera que, la autodeterminación y la creación de ambientes de aprendizaje son los pilares fundamentales para el desarrollo de la autonomía, la autogestión, la motivación y la comunicación en el alcance de los contenidos que se desea apropiarse.

El aprendizaje como un proceso cognitivo se logra a partir de experiencias e interacciones, y se puede fortalecer con retroalimentaciones, reflexiones y repeticiones de la situación en el ambiente donde se creó. La hipótesis que guía este documento sugiere que, debido a la falta de motivación en las clases, a la práctica pedagógica y educativa de los profesores, los estudiantes de educación secundaria no adquieren los aprendizajes conceptuales esperados. Por lo tanto, se propone que la enseñanza de la educación física debe cambiar su enfoque para encaminarse en lograr el perfil de egreso.

El objetivo principal de esta investigación es analizar en profundidad el papel de la autodeterminación en relación con los ambientes de aprendizaje, para fomentar y mejorar la apropiación de contenidos conceptuales en EF y presentar

una propuesta didáctica que tenga como finalidad la apropiación de los mismos. El propósito es lograr una propuesta que, de manera efectiva, fomente que los estudiantes se adueñen de los conocimientos conceptuales establecidos en los planes y programas de estudio vigentes.

Los objetivos específicos son tres: 1) Analizar la autodeterminación y los ambientes de aprendizaje como condiciones educativas para mejorar el desempeño del alumnado, a través de actividades lúdicas en situaciones controladas en las clases de EF, como eje fundamental de la autonomía, la autogestión y la motivación para la participación en el proceso educativo; 2) Identificar los contenidos conceptuales de la EF, de acuerdo con los Planes y programas del nivel secundaria, para evaluar cómo se favorece el aprendizaje en las alumnas y los alumnos; 3) Analizar y proponer un modelo de implementación de la autodeterminación y la creación de ambientes de aprendizaje en la adquisición de contenidos conceptuales de Educación Física para las y los estudiantes de la EST No. 29 de Tayahua, Villanueva, Zacatecas

El marco conceptual de este trabajo se enfoca en cuatro conceptos: autodeterminación, ambientes de aprendizaje, contenidos conceptuales y EF. En relación con lo anterior, aparece la autodeterminación, como primer concepto y, se señala como:

“un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta” (Ryan & Deci, 2000, p. 69).

Es importante mencionar que este concepto se despliega como una tendencia de desarrollo personal por medio de la automotivación y las situaciones externas que

influyen en él. En la EF ha destacado como un concepto predilecto para potencializar la intencionalidad motriz de la clase, según investigaciones nacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Otro de los conceptos jerárquicos de esta investigación, sitúa a los ambientes de aprendizaje como elementos fundamentales de la enseñanza-aprendizaje, al definirse como:

“Un lugar específico donde existen y se desarrollan condiciones de aprendizaje, propiciando un clima que se origina para entender a los estudiantes que están aprendiendo, donde se consideran los espacios físicos o virtuales como condiciones que van a estimular las actividades del pensamiento de los alumnos, por lo tanto, si se origina un buen clima, dentro del ambiente se dará un aprendizaje eficaz” (Rodríguez, 2014, s/p).

Es entonces que, el espacio y el clima del aula desembocan en la estimulación cognitiva que requiere el proceso educativo para el alcance de los aprendizajes esperados.

Aparecen también los contenidos conceptuales, y se menciona siendo *“el conjunto de atributos y características que decimos de un objeto, suceso o idea. Se identifica con el “saber”, siendo la información que podemos recordar exactamente como fue memorizada” (Troncoso, Arévalo, Bustingorry & Aburto, 2019, p. 249).* Este conocimiento está enfocado en la dimensión del conocer, donde alumnas y alumnos poseen información que pueden mencionar y exponer con confianza y fluidez.

Por último, aparece el concepto de Educación Física, definida por la SEP, en su programa de Aprendizajes Clave, 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” (SEP, 2017, p. 583).*

Determinada entonces, como una asignatura vivencial que se enfoca en la motricidad y las intenciones motoras y la integralidad, deja de lado la pretensión del saber conceptual y, de forma general se describe como una asignatura de carácter corporal y de movimiento. Es por eso que el presente documento se sustenta en el aprendizaje del enfoque conceptual de la EF.

El trabajo metodológico que se ha elegido para el desarrollo de este documento de investigación, es de carácter cualitativo, seleccionado debido a la naturaleza del campo de investigación que es la educación. Con base en lo anterior, Izcara, argumenta que el enfoque cualitativo *“busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica”* (Izcara, 2014, p. 11). Siendo así que, la idea del trabajo cualitativo en el campo social se desarrolla a través de diversos métodos, acorde con este mismo autor:

“La investigación cualitativa aparece referida a una familia de métodos, tradiciones de investigación, enfoques, o formas de producción de conocimiento que comparten una ontología, o forma de concebir los fenómenos de investigación, similar: análisis narrativo, constructivismo, estudios culturales, estudios de caso, etnografía, etnometodología, fenomenología, investigación-acción, investigación heurística, interaccionismo simbólico, método biográfico, teoría fundamentada, teoría crítica y posmodernismo” (Izcara, 2014, p. 13).

La investigación cualitativa, es entonces, la metodología que busca la comprensión de las situaciones sociales problemáticas, y que debe justificarse con una serie de pasos en su progreso a través de uno o varios métodos, con el fin de conseguir una explicación a la realidad que se atiende.

Los métodos elegidos para la construcción de la investigación son el analítico y descriptivo, entendiendo que el primero se genera *“A partir del conocimiento general de una realidad, realiza la distinción, conocimiento y clasificación de los*

distintos elementos esenciales que forman parte de ella y de las interrelaciones que sostienen entre sí" (Abreu, 2014, p. 199). Del mismo modo, se menciona que el descriptivo *"busca un conocimiento inicial de la realidad que se produce de la observación directa del investigador y del conocimiento que se obtiene mediante la lectura o estudio de las informaciones aportadas por otros autores"* (Abreu, 2014, p. 198).

La estructura de esta investigación se compone de tres capítulos. El primero, titulado "La autodeterminación y los ambientes de aprendizaje como factores en el proceso educativo," se centra en la definición y relación de la autodeterminación y los ambientes de aprendizaje en las sesiones de EF, estableciendo las bases para el diseño de un modelo de intervención que se alinee con la naturaleza integradora de la EF, sin descuidar ninguna de sus facetas.

En el segundo capítulo, "Estudio y didáctica de la Educación Física: una perspectiva integral desde el punto de vista conceptual," se examina la disciplina en su conjunto, su aplicación en el nivel de secundaria y los criterios de desarrollo basados en el plan y programa de estudio de 2017. Este enfoque se justifica por la necesidad de comprender la dimensión conceptual de la EF.

El tercer capítulo, "Análisis sociocultural y diseño de un modelo para el estudio de contenidos conceptuales en Educación Física" se adentra en una recreación etnográfica de la institución educativa y su comunidad circundante. Además, presenta un plan de intervención centrado en la autodeterminación y la creación de ambientes de aprendizaje, orientado hacia la apropiación de contenidos conceptuales. También se incluye una propuesta de evaluación para medir los logros alcanzados en este contexto.

CAPÍTULO I

LA AUTODETERMINACIÓN Y LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO CONDICIONES EN EL PROCESO ESCOLAR

La interacción social y los estímulos que se encuentran en una situación de trabajo, determinan en gran medida el comportamiento y la predisposición de un sujeto para ejecutar acciones previamente planteadas o propuestas. La productividad y el compromiso que se asuma frente a las encomiendas, es sugerido por la autodeterminación.

En el primer apartado de este capítulo, se plantea el análisis de la TAD como un estímulo al trabajo autogestivo y la motivación, encontrando dentro de esta corriente teórica una serie de NPB que la integran y que de igual manera son sometidas a análisis. Como consecuente, se ubica este fundamento teórico dentro del medio educativo, haciendo una transversalidad de la labor educativa con la ideología de la TAD, ajustándolo a las necesidades de aprendizaje del alumnado para el estudio de contenidos conceptuales en el área de EF.

Se encuentra también, dentro del primer apartado, la meseta estipulada por la TAD que está enfocada a la satisfacción de ciertos requisitos de empuje, que se integran las NPB como precuelas para su gestión.

En la siguiente sección se analiza la TAD desde una mirada teórica dentro de las clases de EF, donde se analiza su factibilidad y compatibilidad de su uso y desarrollo dentro de esta área de labor escolar. El desarrollo de la motivación se indaga con el análisis de la TAD, donde se encuentran las diversas regulaciones

que condicionan la respuesta motivacional, así como también las percepciones que el estudiantado aprecia desde su visión.

Los ambientes de aprendizaje (AA) como elementos para la invitación al trabajo en el proceso educativo, se localizan consecuentes a la sección anterior, dando significado al entorno de estudio como un espacio prediseñado para potenciar el aprendizaje, sin ser meramente una ubicación física con infraestructura deseable, sino donde también se manifiesta la interacción social. Se continúa con un estudio sobre los estímulos propioceptivos para el desarrollo de actividades escolares, siendo generados esos empujes por medio del desenvolvimiento del alumnado dentro de los ambientes de aprendizaje, así como un análisis de las causas de satisfacción o frustración dentro de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como apartado final, se hace un análisis de la conjunción de la TAD con la creación de ambientes de aprendizaje, determinando esa transversalidad para su aplicación dentro de las situaciones didácticas en el proceso escolar, buscando favorecer la consecución de aprendizajes en donde se tiene una dificultad de alcance.

1.1 La teoría de la autodeterminación

El enfoque en el que se centra el compromiso humano y su productividad, o en caso contrario, la paciencia y un estado neutral, está directamente relacionado con una serie de condiciones que determinan cuál de estas dos vertientes tomar. Estas limitaciones sociales infieren directamente en situaciones que generan en el

humano una motivación o regulación para su bienestar. Siguiendo con esto, se supone como la TAD descrita como:

“Una macroteoría de la motivación humana; su objetivo consiste en lograr una comprensión de los comportamientos que resulte generalizable a todos los contextos en que puedan desenvolverse los sujetos, haciéndola extrapolable a distintas culturas. Así, al ser aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos” (Stover, Bruno, Uriel & Fernández, 2017, p. 107).

Es entonces que, el ser humano está sujeto a NPB para desenvolverse en el medio, es decir, se condiciona el proceso de motivación personal y el desarrollo de la personalidad a través de esas necesidades adheridas al individuo.

Dentro de la TAD, la motivación emerge como resultado efectivo de la misma, donde se realiza un desarrollo personal y social constructivo, en cambio, en esta misma línea, se encuentra la naturaleza de las tendencias negativas que afectan o influyen de igual manera al individuo para ese desarrollo, es decir, existen variables positivas y negativas que infieren directamente en el resultado que experimenta el individuo.

La motivación es utilizada para generar una percepción positiva de las situaciones y afrontar, con una respuesta enérgica e inmediata, la necesidad de resolver ese escenario en el que se encuentra el individuo, y que es descrita como:

“Una teoría psicológica es motivacional solamente si explora la energía (generada en las necesidades) y dirección (concerniente a los procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades)” (Stover, Bruno, Uriel & Fernández, 2017, p 106).

En ese sentido, la motivación juega un papel determinante en la proactividad de las personas, fungiendo como productora y movilizadora del ser humano. En la educación, se utiliza para generar un interés en el alumnado y se ejecuten los productos y o actividades de una manera óptima. Dentro de la EF, la movilización

del alumnado es un punto fundamental para que la clase sea exitosa, pues a partir de ese interés, las experiencias resultan gratificantes, con la participación activa en las diferentes actividades y juegos didácticos. Siguiendo esta postura psicológica, los resultados de las evaluaciones se potencian, pues las alumnas y los alumnos están intrínsecamente interesados en alcanzar el aprendizaje.

La actuación de las y los educandos asume una postura de compromiso cuando son motivados antes y/o durante las actividades propuestas para las sesiones, los puntos motivacionales pueden ser estímulos tangibles como el ambiente y los recursos didácticos, o intangibles, representados por la comunicación efectiva y la premiación o reconocimiento, entre otros, se indica que *“Las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte coerción externa. Pueden estar urgidas a entrar en acción por un interés permanente o por un soborno”* (Chacón, Mateu, Valladares & Fernández, 2021, p. 89).

Dentro de la TAD se considera que, al cumplir con las NPB, se desemboca en una situación que influye directamente en que la persona se motive y sienta satisfacción. Siendo así, la persona participante adquiere ese empuje por el disfrute obtenido de ella, en el caso contrario donde el individuo no obtenga el agrado dentro de las situaciones, se corre el riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados, de acuerdo con algunos autores sé que *“si estas necesidades psicológicas básicas se frustran es más probable que el individuo esté motivado de forma extrínseca (la actividad es un fin para conseguir algo, no un fin en sí misma) o desmotivado”* (Moreno, González-Cutre & Hernández, 2009, p. 214).

La aplicación de la TAD dentro del ámbito educativo, tiene muchas aristas de trabajo, enfocándose en las diversas asignaturas. Sin embargo, la diligencia que se le otorga a esta corriente teórica pretende el mejoramiento de procesos educativos en sus diversas áreas de oportunidad. Dentro de la EF, se encuentra cómo apoyo en la consecución de perfiles motivacionales, estudios e investigaciones se han basado en esto, diseñando modelos de intervención para la mejora del clima social de la clase y las relaciones que se establecen en ella.

1.1.1 Las necesidades psicológicas básicas

El ser humano se desenvuelve en el medio con relación directa de su estado psicológico, es decir, que ese desempeño frente a las situaciones del día a día se genera de acuerdo con la satisfacción o incumplimiento dentro de las líneas de las NPB, conduciendo así, la forma en que se afronta una meta.

Es indispensable el estímulo para el desarrollo de esas necesidades innatas, encaminando al individuo a un estado de bienestar, y es que no es una habilidad que se apropie, sino que se nace con esa percepción psicológica en todo ser humano, no es únicamente o de forma exclusiva de alguna región o cultura, sino que es general, tal como la expresión corporal como un lenguaje universal. Las NPB se desglosan en 3: la competencia, la autonomía y la de relacionarse unos con otros, de acuerdo con Núñez (2014).

Al precisar los ejes que componen las NPB, se describe a la autonomía como el medio para entenderse a sí mismo, con un enfoque organizacional del comportamiento (Ryan & Deci, 2000). Se compete con *“una experiencia de*

integración y libertad, volviéndose una parte esencial del funcionamiento saludable” (Stover, Bruno, Uriel & Fernández, 2017, p. 108). Es debido resaltar que no es un planteamiento individual, sino que es de vinculación, donde existe una relación con los demás.

La competencia se enfoca al sentido de mostrar un impacto en el espacio o el ambiente, en búsqueda de lograr un propósito determinado de manera objetiva y que produce en el individuo una percepción de eficacia, mencionan que *“se refiere a sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente”* (Stover, Bruno, Uriel & Fernández, 2017, p. 108).

Por último, se encuentra la necesidad de relacionarse o de vinculación, caracterizada por el sentido de correspondencia con las personas y la comunicación y su significado social. Esta necesidad es importante para el sentido de pertenencia y el desarrollo afectivo personal a través de la interacción social. Tal como señalan se destacan como *“la experiencia de relaciones sociales saludables. Los sujetos precisan experimentar que están involucrados en interacciones con otros significativos, conectándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos”* (Stover et al., 2017, p. 108).

La conjunción de estos tres elementos que componen las NPB hacen que la persona se desarrolle de una forma eficaz en el medio en que se desenvuelve, pues la apreciación positiva y la complacencia de cada una de ellas produce un bienestar psicológico, aunque la transversalidad resulte compleja con respecto a reciprocidad de atención y alcance dentro de las situaciones propuestas.

1.1.2 Desarrollo de la motivación

La persuasión hacia el estudiantado dentro del ambiente de las clases de EF se da a partir de estímulos tangibles e intangibles. Estos empujes hacia la participación y el aprendizaje se manifiestan de forma física, con el espacio y los recursos didácticos empleados para el desarrollo de las actividades, mismos que alientan a la participación incitando al uso de la infraestructura y el material didáctico con el fin del disfrute, brindando así, condiciones favorables para la participación. La forma inmaterial se ostenta con el ambiente de socialización, los lazos de comunicación y también la invitación a intervenir para obtener un beneficio, que generalmente es un aumento en su calificación, dicho estímulo se negocia acorde al desempeño y participación de la y el educando.

Es necesario entonces, forjar un encuadre para envolver al alumnado en las sesiones de enseñanza y apropien un aprendizaje que resulte significativo, para ello es imprescindible establecer el proceso educativo con el enfoque de la búsqueda de un ser integral, analizando y sumando a cada elemento que lo compone. El desempeño de la o el docente refleja el andamiaje de conocimientos en su alumnado, y la manera en la que se comprendan y trabajen los diversos pilares integrales será la percepción sobre el área de la EF, tal como se menciona en el hincapié al valor del trabajo del desarrollo de un ser integral y su respuesta acorde a la percepción del proceso, y se argumenta que:

“Es importante entender que los procesos afectivo, cognitivo y emocional, pueden determinar si los niños valorarán la clase de EF como: importante, divertida y una experiencia gratificante, o su contraparte: como sin valor, aburrida y humillante” (Salazar & Gastélum, 2020, p. 38).

Inferir en desarrollo de un ser sistémico representa un reto de logística, pues la repercusión de no lograr una visión positiva en el estudiantado implica una desvalorización y frustración hacia las prácticas de las sesiones, desembocando en la desmotivación.

Existen cuatro tipos de motivación o regulación extrínseca dentro del encuadre de la TAD, y son la regulación externa, la regulación introyectada, identificada e integrada y una intrínseca (Stover *et al.*, 2017). Su relación directa con la complacencia de las NPB guía a las y los estudiantes, llegando a la consecución en algún tipo de motivación, y que se ubica acorde a la actividad, desempeño y pensamiento del alumnado (González-Cutre, 2017).

La regulación externa es aquella que se define como:

“[...] los comportamientos son puestos en práctica para evitar castigos u obtener recompensas. Ellos son impuestos por otros y se realizan para satisfacer tales demandas externas. Los individuos vivencian sus acciones como controladas o alienadas, por lo que perciben un locus de causalidad externo. Al desaparecer las contingencias ambientales que las regulan, este tipo de conductas cesa” (Stover *et al.*, 2017, p. 111).

Significa entonces que, la participación está condicionada a la premiación o el reproche y que su lapso de desarrollo está en relación directa con la duración de la actividad o la situación, desapareciendo el estímulo de empuje al finalizar las peticiones externas. Simbolizando la inmersión forzosa, sin la percepción de gozo o disfrute de quien participa.

La motivación introyectada es la subsiguiente dentro del escalonamiento motivacional. En este tipo, se adentra la persona a la actividad para evadir un sentir de omisión o incumplimiento, donde se pueda representar una afectación por el hecho de no participar y además apropiarse esa idea como una consecuencia de sus

actos, es por ello que esa apreciación genera un estímulo hacia la ejecución de las actividades, que siguen siendo de carácter externo. Estos mismos autores en cuanto a la motivación mencionan que se *“comprende internalizar una regulación externa sin aceptarla como propia. Es decir, los premios y castigos continúan existiendo, pero son internos, estando representados por la evitación de la culpa y de la ansiedad, o el aumento de la autoestima”* (Stover et al., 2017, p. 111).

Dentro de este segundo peldaño, se puede ubicar a aquellas alumnas y alumnos con un sentido de responsabilidad social y una moral fundada en el cumplimiento de deberes y obligaciones, a pesar del gusto o desagrado que pueda generar la experiencia, pues buscan evitar la culpa y/o fortalecer su ética.

La motivación identificada, es señalada como *“la involucración en una determinada actividad por la valoración positiva que se realiza de la misma”* (Vaquero, Amado, Sánchez, Sánchez & Iglesias, 2020, p. 121). Siendo que la persona se adentra en una situación solamente por el gozo o satisfacción que adquiere de ella, teniendo un conocimiento previo de las características de la actividad y las experiencias que emergen en ella, este tipo se ubica dentro del espacio de motivación extrínseca, pues el tipo de percepción y estímulo proviene de una circunstancia ajena a la persona, y que, aunque depende de un factor externo, la persona es quien elige o no su intervención.

Con respecto a la motivación identificada en relación con las clases de EF, se precisa con la perspectiva vivencial de la asignatura, esto dentro de las situaciones didácticas y sus actividades motrices, pues el individuo acepta o rechaza su participación de acuerdo con el grado de interés o de atracción que se

genere en él por la actividad en sí y su oferta en las experiencias y el disfrute que reciba por practicarla.

Para la motivación integrada se establece como un escalón alcanzable en la adultez, pues la complejidad de su pertinencia se vincula con las percepciones que se tienen del entorno y de la sociedad, forjando así un panorama de aceptación en relación con la edificación y crecimiento psicológico de sí. Se dice que *“surge en la adultez, y se pone en juego cuando las necesidades y los valores individuales son congruentes con los resultados de las conductas socialmente esperadas, por lo que pasan a constituir una parte del sí-mismo”* (Stover et al., 2017, p. 111).

En relación con la educación, este último peldaño motivacional dentro del factor extrínseco, se manifiesta en el nivel profesional y posterior, pues es aquí donde el educando pretende ampliar su bagaje conceptual y eliminar las delimitaciones de conocimiento que posee, buscando entonces, acrecentar sus saberes. Entonces, dentro de los factores externos, depende la mitad del escalonamiento superior con la voluntad para su logro, pues a pesar de ser por estímulos ajenos a la persona, su práctica está subordinada al querer o no experimentar las disposiciones que se ofrecen.

El nivel más alto dentro del escalonamiento de la motivación es el que se abarca en la orientación intrínseca, representando la conducta, una postura de desafío hacia las diversas situaciones a las que se expone la persona, es decir, ejecutar una actividad es la respuesta del deleite por el hecho de solo realizarlo, sin necesidad de alguna tentación externa o algún premio, y más bien por el mero placer personal de hacerlo y el sentimiento de bienestar.

Hablar de la Motivación Intrínseca (MI) representa un reto en su alcance, pues se asumen los desafíos desde una perspectiva personal, causando que el sujeto obtenga complacencia sin persuasiones externas, esto es, un compromiso propio hacia las experiencias a las que se exhibe. En ese sentido, Orbegoso señala que la MI es *“la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento”* (Orbegoso, 2016, p. 77). Ese cambio requiere de un proceso de intervención que impulse en las alumnas y los alumnos un sentido de responsabilidad consigo mismos, proyectando así, la apropiación de aprendizajes desde la visión personal en beneficio de ellos mismos, este tipo de MI no es de carácter volitivo, pues no es de voluntad, sino de compromiso propio.

1.1.3 La autodeterminación en la Educación Física

El área de EF está enfocada en el desarrollo integral del alumnado, a través de experiencias motrices que son trabajadas de forma general de manera vivencial en un espacio abierto o una cancha. El estudiantado debe cumplir con la relación y transversalidad del dominio de dimensiones para que se integre la competencia, siendo estas: el conocimiento, las habilidades y las actitudes y valores (SEP, 2017).

Para el trabajo de las sesiones de EF, es precisa la observancia de esas dimensiones de dominio, también conocidas como saberes. El logro del alcance de los tres saberes está determinado por el espacio y la didáctica de la clase en la que las y los estudiantes viven sus experiencias, por la planeación didáctica de la o el docente y por la predisposición que los estudiantes tengan hacia las sesiones.

El enfoque lúdico que se le ha dado a las sesiones, por parte de una cultura colectiva, parte de las malas prácticas docentes frente a esta área de trabajo. Sin embargo, retomar y reorientar el verdadero valor y significado de la EF ha sido difícil, más aún encaminar la integralidad que se pretende en los planes y programas de estudio. Esta dificultad radica en el goce y disfrute hacia la actividad lúdica o física, sin intencionalidad o sin una perspectiva donde se genere la retroalimentación a través de la cognición, es decir, la alumna o el alumno solo juega y socializa dejando de lado la intencionalidad de las actividades y la conceptualización de la misma. Es por ello que el estudio de los aprendizajes conceptuales manifiesta una dificultad en su logro.

El uso de la TAD en el ambiente educativo, más aún, en la EF, ha resultado en beneficio de la motivación de los estudiantes y que como se afirma:

“Atendiendo a la teoría de la autodeterminación, el profesorado de educación física desempeña un rol fundamental sobre la satisfacción / frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) de los estudiantes, generando tipos de motivación más o menos autodeterminados” (González-Cutre, 2017, p. 46).

Se referencia la importancia de rol del profesorado en el sentido del estado de ánimo de los participantes de la clase, siendo quien regula de forma directa o indirecta las NPB para posteriormente, percibir las respuestas del alumnado en torno al disfrute o desilusión de la situación en la que se estén desarrollando, que, en ese enfoque es una actividad motriz con un propósito didáctico.

Dentro de la aplicación de la TAD y por ende las NPB en el contexto escolar, es imprescindible que, en la sesión, las y los educandos alcancen la cúspide de satisfacción y bienestar, dejando en ellas y ellos un clímax motivacional para generar un interés por el logro de los aprendizajes, y que, en EF, se enfocan en el

saber, el hacer y el saber ser. Y que de acuerdo con las proposiciones de González-Cutre (2017) el aprendizaje se presenta acorde al impulso de las NPB en relación con la suma de éxitos y las experiencias obtenidas cosechando los mismos, donde menciona que:

“Aplicando estos conceptos a la clase de educación física, es de suma importancia conseguir que los alumnos experimenten el éxito en el mayor número de ocasiones posibles, de manera que perciban que están aprendiendo conceptos y habilidades y que van mejorando (competencia)” (González-Cutre, 2017, p. 46).

Es así que el alcance de las metas propuestas dentro de los planes de clase se determina en gran medida por el grado de gozo que perciba el o la alumna. Esto representa la consecución del aprendizaje a través de la complejidad de las experiencias vivenciales que representan triunfo. Para que una situación sea apropiada por el alumnado y que éste aprenda o desemboque en satisfacción, es ineludible proporcionar hacia ellos un espacio adecuado o prediseñado para que se desenvuelvan de manera eficaz, y lleguen a la meta que es la experiencia satisfactoria.

En la EF la construcción del conocimiento se genera entonces, a partir de las vivencias exitosas que el alumnado experimenta, y que éste no solamente funge como un actor pasivo en el proceso, sino que es un firme contribuyente y constructor del objetivo, esto debido a la intensión de la participación activa y motivacional que se desarrolla a través de la motivación, llegando a la autonomía y la autogestión dentro de la motricidad y cognición que requiera la sesión, y que acorde a su similitud con el trabajo en proyectos, se hace referencia a que el trabajo de este enfoque es *“de naturaleza constructivista, pretende hacer del alumno un generador*

de conocimiento, evitando las estructuras tradicionales de aprendizaje” (Botella & Ramos, 2019, p. 258).

1.2 Los ambientes de aprendizaje

En el contexto escolar de cualquier nivel educativo, la infraestructura representa un elemento fundamental para el desarrollo del proceso escolar, brindar al alumnado las condiciones favorables de distribución de áreas de trabajo y servicios básicos, representa un elemento multifactorial para que dicho proceso se desenvuelva de una mejor manera, sin embargo, no solo es otorgar un espacio para la labor educativa, sino que ese lugar también debe ser organizado, contar con recursos didácticos y tecnológicos que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, propiciando así un estímulo para que se desenvuelva un clima social de participación y respeto.

Para establecer un correcto juicio del significado de los Ambientes De Aprendizaje (AA) resulta primordial identificar los dos conceptos que lo forman; ambiente y aprendizaje, distinguiendo a cada uno por su representación. García-Chato describe el ambiente diciendo que:

“Es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos” (García-Chato, 2014, p. 65).

No obstante, ese conglomerado de componentes se desglosa a partir de la interacción del sujeto con el espacio que lo rodea, produciendo así la unión de una red de sucesos que converge en un entorno apropiado para el desarrollo humano.

Por otra parte, se encuentra el aprendizaje, entendido como *“los procesos de adquisición que se producen en situaciones escolares. Con la adquisición de una conducta nueva como un proceso complejo que requiere una práctica especializada”* (Paredes & Sanabria, 2015, p. 4). Con la conjunción de estos dos conceptos, se incrementa su alcance y significación, pues esa transversalidad genera un planteamiento específico y, abarcando las características de cada uno de ellos, se señala que:

“Se ha planteado el concepto de ambiente de aprendizaje como un sistema integrado por un conjunto diversos de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje” (García-Chato, 2014, p. 71).

Esa asociación entre los diversos elementos, está encaminada en brindar las condiciones físicas, sociales y cognitivas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. El AA no se limita únicamente al aula y su equipamiento, pues abarca más allá de las condiciones físicas. Esto representa la oferta al alumnado de un lugar seguro y pacífico, con relaciones sociales positiva y asertiva, tal como se afirma:

“El ambiente de aprendizaje incluye y supera las condiciones físicas y de infraestructura y recursos, que si bien son indispensables serían insuficientes en sí mismos. Se requiere, tarea fundamental del profesor como mediador o facilitador generar un clima social que propicie la sana y asertiva relación y el establecimiento de vínculos directivos/alumnos, profesor-/alumno, alumno/alumno, pues en esta habilidad social residen las condiciones del aprendizaje autónomo y colaborativo para lograr la potencialización de las habilidades de los jóvenes y con ello garantizar el desarrollo de competencias” (Espinoza & Rodríguez, 2017, p. 6).

Asimismo, la importancia de un AA no radica en las cuestiones tangibles, pues se enfoca también en la percepción de un clima social donde radique la comunicación y las relaciones asertivas, siendo así, la y el docente tiene el deber y la

responsabilidad de manejar los lugares, tiempos y recursos didácticos para generar esas relaciones comunicativas entre los actores escolares, y propiciar ahora si un ambiente de aprendizaje, pues el caudal de ello está en producir y fortalecer los lazos y conexiones entre las y los participantes, fungiendo como un intercesor para que esto ocurra.

La maestra o maestro frente a grupo, tiene el compromiso de utilizar todos los elementos físicos para moldear un espacio de trabajo adecuado, gestionando el uso de recursos didácticos, y distribuyéndolos de forma estratégica para inducir la creación de un AA. Como complemento, es indispensable que se forje una atmósfera social de participación, donde las alumnas y los alumnos perciban confianza, tranquilidad y respeto. La interacción de las y los educandos con el entorno y su visión sobre lo que ocurre y las prácticas que se generan, conducen a que ellos mismos adopten una postura abierta hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se ven inmersos en un medio agradable y adaptado a los intereses y necesidades que de forma personal poseen.

Las formas de trabajo entre las asignaturas y las áreas de desarrollo personal y social (EF y Artes) acarrearán consigo una diferencia en la práctica pedagógica, pues las áreas de trabajo se diferencian entre sí, sin embargo, la creación de un AA no se condiciona o limita, solo varía en el espacio e infraestructura. Es entonces que, la inferencia de la maestra o maestro, sobre ese lugar determinado para el trabajo y las manipulaciones sobre él, se extienden adentrándose a las relaciones sociales y la interacción entre las alumnas y los alumnos, en donde la pretensión es que el estudiantado aprenda:

“El ambiente debe trascender, entonces, la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura” (Espinoza & Rodríguez, 2017, p. 115).

El punto divergente dentro de los AA no radica en aulas de diseño moderno, o el mejor equipamiento tecnológico, las mejores canchas deportivas, o áreas verdes, sino que se centra y confluye en la comunicación y la interacción para la construcción del conocimiento.

Producir esa interacción social que tanto se pretende, es una tarea de labor de proyección y anticipación por parte de la o el docente, esto se concibe desde que se hace una planeación de clase, anticipando el escenario de trabajo, el uso de materiales y las estrategias didácticas, así como también, su participación como guía activo en el proceso, pues a partir de esto y de la percepción sobre el ambiente, la o el docente moldean y dirigen la situación didáctica.

No es simplemente hablar de comunicación entre el estudiantado, también hay que estimular que esos lazos de participación se desenvuelvan en un sentido de disposición entre ellas y ellos, siendo esto un parteaguas entre un simple intercambio de palabras o interactuar entre sí. El alumnado se enfoca en esa interacción y el resultado de ella, es aquí donde se desarrolla el compañerismo, continuando de acuerdo con que:

“La prioridad del estudiante reside en la calidad de la relación que establece entre sus compañeros, mostrando una gran satisfacción de la habilidad comunicativa que desarrolla entre sus pares. Esto indica que las buenas relaciones y el compañerismo entre los jóvenes de la escuela son una habilidad o competencia característica que genera condiciones para un aprendizaje colaborativo” (Espinoza & Rodríguez, 2017, p. 119).

Las condiciones sociales que se producen con una adecuada participación social y su interacción, terminan en el aprendizaje colaborativo, una meta que se pretende

alcanzar en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la variación que se encuentra en la forma de trabajo dentro de un aula y un espacio abierto varía, esto respecto al desarrollo de las sesiones de EF, que comúnmente se imparten en las chanchas de la escuela. En ese sentido, en el área de EF se definen los AA como:

“La organización de espacios y materiales, de tal modo que surjan de forma espontánea nuevos patrones motrices o se afiancen patrones previos. Espacios en los que el alumnado se encuentra en continuo movimiento, tanto para acceder a las diferentes propuestas como para realizarlas” (Martínez, Martí, Matas & Olivares, 2020, p. 761).

Aquí se describen de forma específica los requerimientos que manifiestan los AA para la clase de EF, instruyendo el contenido que se debe desarrollar para inducirlos y completarlos, declarando también al docente como guía y mediador para su surgimiento. En cambio, para que la funcionalidad que se pretende en los AA suceda, es de recalcar la inmersión de la o el docente como guía partícipe y activo dentro del proceso, debido a que es la persona quien visualiza, promueve y diseña el ambiente con los diversos recursos, concordando con el argumento que:

“Para que estos ambientes de aprendizaje proporcionen los resultados esperados, la labor del docente en el salón de clases debe ser organizada y estimulante, generar el trabajo colaborativo, así como favorecer el develamiento y aplicación de nuevos conocimientos. El papel del maestro, involucra un cambio en relación del rol tradicional de este, ya que el estudiante se ha limitado a ser depositador de cuanta información se le suministra y tiende a memorizar conceptos sin tener clara concepción de cada uno de ellos” (Paredes & Sanabria, 2015, p. 152).

Entonces, la participación de la maestra o el maestro es la piedra angular en el desempeño de los AA. Es necesario también, que se involucre por completo ese mediador, pues a partir de ello se va a conducir la situación acorde a la percepción y evaluación que se haga de la misma, posterior a ello, un análisis de lo sucedido ayuda a modificar variables que afectan el desarrollo o la interacción social entre las

y los estudiantes, y en ese enfoque mantener aquellas que impactan de manera positiva. Esta evaluación pretende la mejora continua en la producción de AA, ayudando a las y los docentes a pulir su forma de trabajo para el logro de los mismos y sacar el mejor provecho académico.

1.2.1 Los ambientes de aprendizaje como estímulo para el desarrollo de actividades en el proceso educativo

La infraestructura de las instituciones educativas es característica de cada región o país, algunas con equipamiento tecnológico y el mejor mobiliario, otras con los elementos básicos como salones, butacas y pizarrones, sin embargo, estas características no son determinantes en la apropiación del conocimiento por parte del alumnado. El detalle se enfoca en qué es lo que el personal docente, como mediador y guía del proceso de enseñanza aprendizaje, pueda hacer con el entorno educativo que le rodea.

Los alcances que puedan llegar a ocurrir durante un periodo lectivo, unidad didáctica, trayecto, etc., está subordinado a la habilidad y capacidad de la o el docente sobre la organización del ambiente, pues el acomodo de los recursos y su enlace con el enfoque de la sesión, encuentra la causal del aprendizaje y/o el interés del alumnado por adquirirlo. En cuestión de la distribución, diseño y acomodo de materiales para la creación de una AA, existe una clasificación que está denominada acorde a su acomodo y movilidad, evocando a que:

“Se pueden encontrar ambientes definidos, en los que el establecimiento de los espacios y la organización de los materiales es fija, no habiendo modificaciones de estos a lo largo de la sesión. Encontramos también los ambientes semidefinidos, en los que se pueden introducir por los participantes pequeñas variaciones en la distribución de los materiales y

ubicación de los mismos por iniciativa propia, tal como se han planteado en esta investigación. Y por último, los ambientes no definidos, en los que se parte de la presentación del material, sin establecer ninguna distribución de los mismos ni una organización inicial en relación con los espacios” (Martínez, Santaella & Rodríguez, 2020, p. 762).

Es entonces que, los AA pueden desglosarse de acuerdo a sus características de práctica y ejecución, encontrando ambientes definidos, semidefinidos y no definidos. Cada uno de ellos se utiliza de acuerdo a las necesidades e intereses previstos en un plan de clase, pues la representación de la situación didáctica se encamina de una forma previsualizada por la o el docente, quien es el encargado de generar y mediar la situación didáctica dentro de ese ambiente diseñado.

Es considerable afirmar que sea cual sea la orientación o tipo de AA que se pretenda generar, éste está determinado con la misma funcionalidad, aunque con diferente perspectiva de trabajo, su objetivo es el mismo que es provocar un estímulo propioceptivo en el estudiantado para que se motive a apropiarse información, y concordando con que:

“Cualquier ambiente debe estar diseñado de forma que exista una direccionalidad evidente hacia la acción. Debe tratarse de un espacio en el que el juego y la experimentación sean los protagonistas, siendo estos los elementos principales para la enseñanza de los contenidos en la Educación Infantil” (Martínez, Santaella & Rodríguez, 2020, p. 762).

Los componentes primordiales que sugieren los ya mencionados autores, son el juego y la experimentación, mismos que son claves de igual manera en la didáctica de la EF, que como ya ha sido mencionado, es de naturaleza vivencial con un enfoque lúdico.

Para dar continuidad a la perspectiva de la organización, cabe mencionar que al igual que la trayectoria de la acción, se cuenta también con principios básicos para que una AA sea tentativo y de acuerdo con Castro & Morales afirman que “va

a depender de la creatividad de docentes y estudiantes, así como del presupuesto con el que cuenten; sin embargo, no pueden faltar en la adecuación de los ambientes educativos, los principios básicos de limpieza, orden y belleza” (Castro & Morales, 2015, p. 10). Así que la edificación del ambiente es corresponsabilidad de docente-alumnado en la tendencia de la presentación, pues depende de ambos que ese espacio donde se interactúa esté condicionado y preservado, manteniendo la integridad y orden del mismo.

La interacción social entre el estudiantado y la comunicación asertiva entre los mismos, forman parte de la naturaleza de los AA, estos lazos de comunicación son mediados y guiados por la intervención formativa, se abona en la construcción del mismo, siendo concordantes con lo que dice Acuña (2016) en el énfasis de *“La resignificación de los ambientes de aprendizaje en la escuela conlleva a repensar los espacios físicos, los recursos y materiales, así como las formas de interacción pedagógica de los sujetos”* (Acuña, 2016, p. 20). La siguiente tabla 1, representa la información de las respuestas de las niñas y los niños sobre su visión de cómo consideran que disfrutarían aprender.

La percepción que tiene el alumnado sobre su espacio ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una institución educativa, está enfocado en su mayoría al gozo y disfrute de las actividades, asimismo, se encuentra el equipamiento y la infraestructura como otro factor condicionante, desde la mirada del alumnado, para generar ese ambiente propicio para recibir educación.

Tabla 1. Disfrute por aprender desde la visión de las niñas y los niños

Características que se requieren en el aula para que los niños y las niñas disfruten de **aprender** y se sientan bien

Categoría	Frec.	%
Más actividades lúdicas y clases más divertidas	80	26,0
Mobiliario, materiales didácticos e infraestructura	68	22
Poner atención y hacer silencio	33	10,7
Realizar actividades pedagógicas	28	9,1
Estética y orden	27	8,7
Buenos docentes	23	7,4
Nada	9	2,9
Buen trato	6	2,0
Todo	5	1,6
Otros	15	4,8
No responde/ no sabe / ilegible	13	4,3
Total	307	100

Nota. Cuestionarios de niños y niñas, se toma **una** sola respuesta por persona.

Fuente: Castro & Morales, 2015, p. 21.

Es también significativo mencionar que el mismo estudiante es personaje fundamental del proceso pues acorde a lo que menciona es *“un sujeto activo y protagonista de su aprendizaje, a quien le son reconocidas y valoradas sus potencialidades y necesidades en los procesos cognitivos, socio afectivos y físico – creativos”* (Acuña, 2016, p. 20). De igual manera hace un manifiesto claro de que se debe encaminar el AA en sentido del cumplimiento de sus características básicas, pues menciona que se escatima que *“esté orientado con las condiciones necesarias para potenciar desde el currículo, el saber, el saber hacer y el querer hacer de acuerdo con el contexto”* (Acuña, 2016, p. 20).

En lo que concierne a la construcción del conocimiento, puede declararse que la producción y manejo de un espacio condicionado con recursos didácticos y

redes de comunicación asertiva y las habilidades cognitivas de las alumnas y los alumnos forman una conexión para adquirir el conocimiento, siendo así que se dice “*el conocimiento puede considerarse el resultado de la interacción entre las actividades prácticas y los recursos intelectuales de los estudiantes, asistidos por los miembros más experimentados, lo que promueve la cognición*” (Espinosa, 2008, p. 5).

Ese estímulo que impulsa al estudiante a participar y ser intérprete del proceso de enseñanza-aprendizaje, se conduce en el sentido educativo, buscando la formación integral propuesta en el currículo de EF a través de la correcta ejecución de un ambiente educativo para el aprendizaje.

1.2.2 Estímulos perceptivos en el contexto escolar

En consecuencia, de la creación de espacios adaptados para el desarrollo de las actividades escolares, a través de impulsos, es conciso señalar como se perciben esos estímulos dentro del contexto escolar. La carga de incentivos a la que se somete el ambiente para que se produzca un espacio adaptado para derivar en el aprendizaje es sumamente amplia, pues el espacio está condicionado a responder a los intereses y necesidades del estudiantado, sin embargo, las reacciones ante dichos estímulos son diversas dependiendo del conocimiento previo hacia ellos o la novedad de los mismos, siendo esto llamado generalización y, se dice que:

“La generalización nos permite reaccionar ante los estímulos nuevos (ante los cuales de otra forma no sabríamos cómo responder) de la misma manera en que hemos aprendido a reaccionar previamente ante otros estímulos similares. El evidente sentido adaptativo de este fenómeno está íntimamente relacionado con la novedad de los estímulos” (Rodríguez & Alonso, 2006, p. 1).

La respuesta frente a los estímulos nuevos se condiciona a la similitud con algunos otros que sean parecidos, representando entonces una respuesta sin la intensidad esperada hacia la actividad o el ambiente. Esas respuestas condicionadas derivan del trabajo o trayecto de intervención que se maneje dentro de un ambiente diseñado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su respuesta está definida acorde al trabajo y la constancia del mismo.

Del mismo modo, aparece dentro de esta concordancia de réplica hacia la situación el concepto de aprendizaje perceptivo, describiendo que *“los estímulos contienen características, detalles o aspectos que no son al principio totalmente efectivos, es decir, no son inicialmente percibidos y por tanto capaces de evocar una respuesta”* (Rosas, Vila & Nieto, 2003, p. 54).

1.3 Articulación de la autodeterminación con el ambiente de aprendizaje

La transversalidad de la creación de AA con las propuestas teóricas de la TAD son el eje medular del presente documento, pretendiendo el alcance de los aprendizajes en áreas específicas del programa de estudio.

Generar un espacio digno para el estudio, con las condiciones de infraestructura y equipamiento, y añadiendo a esto, material didáctico pertinente y acorde a las situaciones didácticas impulsa el interés del estudiantado por apropiarse del conocimiento, no obstante, incluir en estos estímulos de participación las corrientes motivacionales de la TAD intensifica la expectativa de aprendizaje, conduciendo el proceso de enseñanza en un ambiente agradable y diseñado para el proceso escolar y ocasionando estímulos motivacionales intrínsecos y extrínsecos que produzcan un cambio de perspectiva desde la visión del alumnado.

Esta conjunción de factores pretende la efectividad del logro de los aprendizajes y se asume que:

“Los seres humanos son organismos activos con tendencias hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido del sí mismo. De esta manera los individuos actúan tanto en sus ambientes internos como externos, de cara a lograr eficacia para satisfacer la completa variedad de sus necesidades” (Stover et al., 2017, p. 107).

Las inducciones externas e internas se trabajan para atender a la diversidad social, y, por ende, de intereses y percepciones hacia el trabajo. Algunas personas necesitan de un empuje mediado por premiaciones tangibles o intangibles, algunas otras ostentan el trabajo y las actividades por el hecho de sentirse realizadas, es por ello, que esa gran diversidad debe ser atacada desde diversos estímulos dentro de un mismo medio y con diferentes tipos de motivación y regulaciones, dando una significación a cada estudiante para el logro del aprendizaje.

Dentro del sentido motivacional y las diversas regulaciones que los estudiantes puedan alcanzar, se pretende llegar a la motivación autónoma como meta del trayecto de intervención, para apropiarse de forma significativa los contenidos y corresponder a las características integrales del perfil de egreso de educación básica para el nivel de secundaria, sino que también para mantener un espíritu de compromiso personal y responsabilidad consigo mismos, abordando una línea de progreso y compaginación en el proceso escolar al que se enfrente a pesar de las situaciones didácticas que se les propongan, acorde a lo que comentan que *“En el ámbito educativo se ha encontrado que los estudiantes con mejores desempeños y ajuste a la vida académica en general entre aquellos que presentaban perfiles motivacionales autónomos” (Stover et al., 2017, p. 112).*

Es entonces que, como secuela de un proceso transversal de intervención pedagógica en el área de la TAD y los AA, no sólo se abona a la complejidad del logro de los aprendizajes, sino que se puede trascender a la autonomía motivacional para producir una alumna o alumno con la habilidad y destreza de afrontar su escalonamiento de preparación escolar, adaptándose para mejorar su desempeño escolar.

CAPÍTULO II

ESTUDIO Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UN ENFOQUE INTEGRAL DESDE UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Este apartado correspondiente al Capítulo II, se enfoca en el análisis y estudio de la EF como un área de desarrollo personal y social dentro del proceso del andamiaje integral del alumnado, colaborando en la construcción de una persona competente dentro de los retos que la sociedad actual requiere. Se precisa penetrar en los aprendizajes conceptuales y dejar de lado la percepción de la labor para el rendimiento físico, con un enfoque basado en el mejoramiento o perfeccionamiento de habilidades y destrezas motrices, es debido el trabajo del saber, el saber ser y saber convivir para alcanzar o estimular la formación integral del alumnado, en esta vertiente, resulta ineludible observar una didáctica de la EF con una perspectiva de aprendizaje conceptual.

Para dar continuidad al conciso que se aborda en este segundo Capítulo, aparece la asignatura desde un análisis de planes y programas de estudio para la educación secundaria. Se aborda su intención didáctica a través de las propuestas que ejerce la SEP mediante los aprendizajes esperados que se buscan lograr en el estudiantado como una propuesta general del perfil al que se apunta llegar.

Aparecen también, los aprendizajes esperados del plan y programas de estudio (SEP, 2017) para abordarse de lo global a lo específico, donde se desfragmenta esa propuesta general de aprendizaje esperado para ahondar en los diversos saberes, y mejorar así la didáctica y pedagogía.

Enfocarse en los saberes de forma apartada, permite rediseñar las estrategias de trabajo docente para reinventar la práctica educativa que determine, en una nueva modalidad de trabajo, la apropiación de los diversos conocimientos, habilidades y destrezas que se buscan conseguir para la estimulación y desarrollo en la formación integral del alumnado.

Como consecuente, surge la didáctica de la clase de EF en secundarias como una forma para redefinir la presentación de la clase, en pro de abordar la intención integral de la asignatura y conducirse hacia una estructura que se enlaza y complementa entre sí para adquirir los aprendizajes esperados. En esta vertiente, emerge la partición de la materia desde una perspectiva integral, con la búsqueda de la institucionalización del saber conceptual.

Al final, aparece el logro del perfil de egreso en EF en secundaria como una forma estandarizada para medir el progreso conseguido a través del proceso escolar, o como una manera de computar un estándar del logro de forma uniforme como mínimo para el estudiantado. Dentro de este apartado se busca hacer conciencia del impacto del trabajo de los diversos saberes en conjunción, como estrategia potencial para el alcance del perfil de egreso.

2.1 La Educación Física en secundaria

Dentro de la malla curricular que se establece en la educación básica en México, la Educación Física forma parte de las áreas de desarrollo personal y social. Junto con las artes y la educación socioemocional, dentro de planes y programas de estudio (SEP, 2017) y se ve adherida íntimamente en todo el proceso educativo y formativo

desde la educación preescolar hasta la educación secundaria. Ha formado parte importante en el progreso escolar, siendo tomada en cuenta en todos los grados de los diversos niveles que conforman el bloque de educación básica de nuestro país, aunque los tiempos de trabajo varían acorde al nivel en que se destina.

La complejidad de la enseñanza y estudio de la EF se condiciona a diversos elementos que impactan de forma directa en la adquisición de los contenidos y aprendizajes que se pretenden lograr, sin embargo, es pertinente conocer de manera específica y mediante un análisis la estructura dogmática que conduce la integración de los diversos saberes: saber, saber hacer, saber ser y convivir (SEP, 2017).

La EF dentro del nivel de secundaria se desarrolla como un preámbulo a la práctica de hábitos de vida saludable, adquisición y desarrollo de destrezas motrices y su práctica en actividades de deporte educativo, predeportivas y deportivas. Sin embargo, la dinámica de trabajo y esencia de la EF es el trabajo motriz y cognitivo, el movimiento pensado e intencional con significación y no una competencia o una prueba estandarizada.

Para comprender el correcto significado que compete darle a la EF es necesario conceptualizarla, la SEP menciona que:

“La Educación Física es 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 lograrlo, motiva la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, como la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, entre otras. Constituye en la escuela el espacio curricular que moviliza el cuerpo (corporeidad y motricidad) y permite fomentar el gusto por la actividad física” (SEP, 2017, p. 161).

En ese sentido, es notable mencionar que se ha tomado una incorrecta apreciación de la intención real de la EF, y la percepción del alumnado y la planta docente hacia ella, pues se le ha adjudicado una mala fama debido a las prácticas incorrectas de parte de las y los profesionales que imparten esta materia. Sin embargo, es notorio que esta forma de intervención educativa pretende contribuir al desarrollo integral de la alumna o el alumno desde una perspectiva vivencial donde se manifiesta la motricidad como el principal eje de trabajo.

La EF parte del trabajo corporal hacia lo demás, siendo la significación motora y la intencionalidad de los movimientos y las experiencias los ejes mediáticos para el trabajo y desarrollo de los diversos contenidos que se proponen en los planes y programas de estudio. En función de lo anterior, es claro mencionar que por su naturaleza vivencial:

“Brinda aprendizajes y experiencias para reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas; proponer y solucionar problemas motores; emplear el potencial creativo y el pensamiento estratégico; asumir valores y actitudes asertivas; promover el juego limpio; establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 161).

La EF funge como un área de desarrollo personal y social que estimula el aprendizaje a través de vivencias y experiencias en estrecha relación con la ejecución de movimientos, habilidades y destrezas motrices. Es entonces que *“la finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz” (SEP, 2017, p. 329).*

La dirección que se le da a la EF durante el proceso escolar se encamina bajo una mirada vivencial en su mayoría, donde se demeritan las prácticas con un

enfoque integral, y sólo se practican las sesiones de manera vivencial y contemplada de manera única al camino de los procedimientos, es decir, de la estimulación y desarrollo de las habilidades motrices, sin integrar contenidos conceptuales y actitudinales, parte de este problema *“radica en la concepción hegemónica de esta disciplina que le atribuye al desarrollo del rendimiento motor del alumnado su razón de ser y su objeto principal”* (Peña et al., 2021, p. 232).

En ese sentido, la enseñanza de la EF se enfoca en el estudio de los contenidos conceptuales, adjudicando significación a esa composición que se formula en la asignatura, siendo así, se menciona que *“lo valioso de considerar la dimensión conceptual, es que les permite a los estudiantes que sean capaces de comprender y declarar lo aprendido, y no funcionen como meros agentes que repiten una acción que determina el profesor o profesora”* (Peña et al., 2021, p. 231).

La naturaleza procedimental de la asignatura ha generado en los actores escolares una visión o perspectiva que se ha fragmentado en diversas interpretaciones, pues las malas prácticas educativas por parte de las y los docentes enfocan una mirada meramente vivencial y centrada en la ejecución de habilidades motrices, es entonces que, resulta impostergable atender las características sistémicas que abrazan a la EF (Peña et al., 2021).

El deseo del sistema educativo mexicano es la estimulación y desarrollo de un ser integral a partir de las diversas prácticas pedagógicas de las y los docentes y el aprendizaje de las alumnas y los alumnos por medio de las experiencias en clases, sin embargo, como se ha comentado para que esto funcione *“la EF debería inculcar el conocimiento, habilidades y actitudes”* (Romero, Lago, Toja & González, 2021, p. 309) como un tridente de trabajo, donde cada elemento dependa del

desarrollo y labor del otro, sin excluir o dejar de lado la práctica integral para el desarrollo del estudiantado.

El plan de estudios 2017 de la SEP propone una serie de objetivos y metas que se deben cumplir en el trayecto didáctico del alumnado en la educación básica, dando cumplimiento a una sucesión de aprendizajes que deben irse aprendiendo de forma escalonada con un andamiaje que evolucione de lo general a lo específico y con aumentos graduales de complejidad. Siendo así, se proponen 5 propósitos generales:

- “1. 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.*
- 2. 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.*
- 3. 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.*
- 4. Asumir estilos de vida saludables por medio de la actividad física, el juego, la iniciación deportiva y el deporte educativo.*
- 5. Valorar la diversidad a partir de las diferentes manifestaciones de la motricidad para favorecer el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad”* (SEP, 2017, p. 161).

Dichos propósitos generales, se encauzan en el desarrollo integral de la alumna y el alumno, siendo los ejes primordiales el desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad y la creatividad en la acción motriz, añadiendo a esto, se encuentra la creación de hábitos de vida saludables y por supuesto, la dimensión valorar, indispensable para que las y los individuos funcionen en sociedad.

Con respecto a los propósitos generales, el enfoque que se le da a la asignatura y su pedagogía, es necesario mencionar que *“La finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz*

por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz” (SEP, 2017, p. 161). Con este argumento, se puede decir que la EF es un área de desarrollo personal y social que se debe desenvolver de manera práctica y vivencial, pues la edificación de la competencia motriz no se puede desarrollar con aprendizajes meramente conceptuales, sin embargo, es muy necesario saber y conocer el significado de lo que se hace y para que se hace, y tener como sustento esa base ideológica para lograr la integralidad en las y los alumnos.

Se ha hablado de la importancia del movimiento para el desarrollo motor, sin dejar de lado el enfoque conceptual y moral, que forman ese tridente que constituye la medula y dirección de la EF, para estimular el desarrollo completo de las alumnas y los alumnos por medio de actividades vivenciales, juegos y experiencias significativas que generen una incitación al aprendizaje, se dice que:

“El modelo del ser humano al que se aspira es el de una personalidad integral, portadora de los más elevados valores educativos y principios que expresados en los pilares de la educación para el presente siglo significa formar un hombre capaz de aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir junto a los otros, capacitado para convivir solidaria y eficientemente en el mundo del siglo XXI” (Calero & González, 2014, p. 7)

Por lo tanto, la enseñanza y estudio de los contenidos y aprendizajes esperados de la EF en la educación básica se trabajan de manera compleja debido a la integralidad de su propósito, sin embargo, el desarrollo educativo en esta área de desarrollo personal y social evoluciona de acuerdo al desarrollo físico y motor del alumnado, comenzando en preescolar con esquemas de manipulación, dando seguimiento en primaria con el manejo y desarrollo de habilidades motrices básicas

y compuestas y culminando en secundaria con habilidades y destrezas motrices (SEP, 2017).

2.2 Aprendizajes esperados de Educación Física en planes y programas de estudio: secundaria

Si se habla del contexto local de la EF en secundaria, es tratar contenidos que se encaminen a la par del desarrollo físico y motor del alumnado, esto es, un nivel de enseñanza-aprendizaje más específico en el área de desarrollo personal y social, por ende, los aprendizajes esperados que se plantean para este nivel se centran en el desarrollo y ejecución de habilidades y destrezas motrices, un escalón arriba dentro del andamiaje de las habilidades motrices básicas.

En continuidad a los propósitos que se establecen para la EF en los planes y programas de estudio por parte de la SEP para la educación básica, enfocados en el nivel de secundaria, aparecen de forma específica para este nivel educativo 5:

- “1. Valorar y emplear sus habilidades y destrezas motrices al participar en juegos, actividades de iniciación deportiva y deporte educativo.*
- 2. 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.*
- 3. Analizar y evaluar su actuación estratégica en distintas situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo.*
- 4. Proponer y seleccionar alternativas vinculadas con el aprovechamiento del tiempo libre por medio de actividades físicas y recreativas para asumir estilos de vida saludables.*
- 5. 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” (SEP, 2017, p. 162).*

El andamiaje de conocimientos parte de lo global a la especificidad, aumentando sus pretensiones de enseñanza y dando paso a aprendizajes cada vez más complejos. En el nivel educativo de secundaria, de la educación básica de nuestro

país, se puede observar que los propósitos de la EF se enfocan en el trabajo con habilidades y destrezas motrices a partir de diversas estrategias de trabajo, sin embargo, la intencionalidad conceptual no se enmarca o redacta de manera determinada para su aplicación.

La propuesta que se oferta en el país dentro del plan y programas de estudio, dirigido y ordenado por la SEP, plantea 6 aprendizajes esperados para su trabajo y alcance durante el ciclo escolar, esto por grado en el nivel de secundaria, variando la complejidad en cada categoría. Es entonces que, dentro de este planteamiento, aparecen los organizadores pedagógicos didácticos: desarrollo de la motricidad, integración de la corporeidad y creatividad en la acción motriz, tal como se observa en la siguiente figura 1:

Figura 1. Organizadores curriculares de la Educación Física



Fuente: SEP, 2017, p. 595.

En el desarrollo de la motricidad se *“Considera la integración de acciones reflexionadas que edifican la actuación inteligente y se manifiesta cuando los alumnos exploran y ponen a prueba sus posibilidades motrices en la sesión”* (SEP, 2017, p. 596). Esto funciona con la intencionalidad del movimiento y el pensamiento y reflexión que se hacen para llegar a la toma de decisiones, incluyendo esa inherente necesidad de interacción y de provechos personales.

En consecuente, la integración de la corporeidad se entiende *“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”* (SEP, 2017, p. 597). Se muestra entonces, que esa integración en el proceso de aprendizaje se vuelve más compleja y se desarrolla en un lapso de trabajo específico dentro de la pedagogía.

Por último, dentro de este ciclo se encuentra la creatividad en la acción motriz, el escalón superior de los peldaños anteriores, entendida como *“la capacidad de elaborar 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”* (SEP, 2017, p. 598). Aquí se encuentra la toma de decisiones a partir del pensamiento analítico y reflexivo para buscar y ejecutar la mejor respuesta ante alguna situación.

El ciclo de organizadores curriculares que giran dentro de la competencia motriz son los pilares base de los aprendizajes esperados, sin embargo, todos fluyen para desplegar ese centro que inicia como la parte medular del trabajo en EF. En este sentido, por construcción y desarrollo de la competencia motriz, se entiende que es:

“Principal aportación pedagógica de la Educación Física, es una adquisición o una construcción, y no necesariamente un producto de la carga genética de las personas. Ser competente significa aprender e identificar nuestras posibilidades y límites al momento de realizar una acción motriz o resolver una tarea; tiene que ver con la generación, actualización y aplicación de tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y estratégico, implicados en el saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse” (SEP, 2017, p. 595).

En esta vertiente, se entiende que el centro del ciclo de trabajo es la competencia motriz, pues funciona como cimiento de las líneas de trabajo dentro del área de desarrollo personal y social. La competencia, entendida desde esa perspectiva como la habilidad de conocerse a sí mismo y sus posibilidades motrices, radica en la esencia de la forma vivencial de la EF para el progreso de la motricidad y sus diferentes estrategias de aplicación.

La estructuración general de los componentes pedagógico didácticos funcionan como la base para la creación de los aprendizajes esperados en pro de la búsqueda del desarrollo integral de las alumnas y los alumnos, en este sentido, confluyen en la misma corriente de orientación donde se pretende estimular y desarrollar la competencia motriz, siendo así, es recalable que:

“Estos componentes pedagógico-didácticos han de contribuir a que niñas, niños y adolescentes adquieran plena conciencia de sí, mejoren su disponibilidad corporal, y alcancen mayor autonomía motriz e interactúen en ambientes de aprendizaje que propicien el manejo creativo para solucionar problemas; en síntesis, que edifiquen su competencia motriz” (SEP, 2017, p. 599).

La malla propuesta para la educación secundaria, en el área de EF, en el sentido de la distribución de los aprendizajes esperados, se representa a través de un esquema de distribución que avanza acorde a la complejidad de la intencionalidad a desenvolver en el alumnado, siguiendo un proceso formativo que se abraza de la competencia motriz como el eje base para su mejora, y desprendiéndose de ahí los componentes pedagógicos-didácticos y se pueden observar de la siguiente manera:

Tabla 2. Aprendizajes esperados por grado, 1er grado de secundaria

EDUCACIÓN FÍSICA, SECUNDARIA, 1º		
EJE	Componentes pedagógico-didácticos	Aprendizajes esperados
COMPETENCIA MOTRIZ	Desarrollo de la motricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea sus capacidades, habilidades y destrezas al controlar sus movimientos ante situaciones de juego, expresión corporal, iniciación deportiva y deporte educativo, con el propósito de actuar asertivamente. • Identifica los elementos de la condición física al participar en actividades motrices y recreativas como alternativas para mejorar su salud.
	Integración de la corporeidad	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta sus potencialidades al proponer y afrontar distintas situaciones colectivas, de juego y expresión, con la intención de ampliar sus posibilidades. • Reconoce su potencial al participar en distintas situaciones de juego y expresión corporal, para saberse y sentirse competente.
	Creatividad en la acción motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora estrategias de juego al identificar la lógica interna de las situaciones de iniciación deportiva y deporte educativo en las que participa, para ajustar sus desempeños a partir del potencial, individual y de conjunto. • Pone a prueba la interacción motriz en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, con el objeto de alcanzar una meta en común y obtener satisfacción al colaborar con sus compañeros.

Fuente: SEP, 2017, p. 607.

Dentro de la integración de los diversos componentes que se reflejan en la tabla 2, se encuentra a la competencia motriz dentro del bloque global que abraza a los tres componentes pedagógicos didácticos, de forma notable se observa que cada uno de ellos cuenta con dos ideas globales de trabajo que se pueden traducir como aprendizajes esperados, formando el total de los 6 que se pretenden lograr durante el año escolar, que representa un ciclo. Sin embargo, es notorio que se visualiza la ausencia de esa perspectiva de saberes conceptuales, pudiéndose presentar dentro de la redacción para la mayor percepción por parte de las y los docentes.

En continuidad con lo anterior, se presentan los aprendizajes esperados de los grados consecuentes, de secundaria, en la siguiente tabla 3:

Tabla 3. Aprendizajes esperados por grado, 2do grado de secundaria

EDUCACIÓN FÍSICA. SECUNDARIA. 2º		
EJE	Componentes pedagógico-didácticos	Aprendizajes esperados
COMPETENCIA MOTRIZ	Desarrollo de la motricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ajusta sus desempeños motores al analizar los roles de cooperación-oposición que se desarrollan en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, para afianzar el control de sí. • Relaciona sus desempeños motores con el incremento de su condición física al participar en actividades recreativas, de iniciación deportiva y deporte educativo, para promover la salud.
	Integración de la corporeidad	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta su potencial al planificar y participar en actividades físicas vinculadas con la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, con el propósito de conocerse mejor y cuidar su salud. • Afirma su sentido de pertenencia a partir de la práctica de actividades físicas, expresivas y deportivas, con la intención de reconocerse y valorar su participación grupal.
	Creatividad en la acción motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el pensamiento estratégico al analizar la lógica interna de situaciones de iniciación deportiva y deporte educativo, para resolver los problemas que se presentan. • Toma decisiones a favor de la participación colectiva en situaciones de iniciación deportiva y deporte educativo, para promover ambientes de aprendizaje y actitudes asertivas.

Fuente: SEP, 2017, p. 608.

Para el segundo grado de la educación secundaria, se presenta el mismo esqueleto de organización y distribución, en cambio, existe una diversidad en los aprendizajes esperados, aumentando la complejidad en ellos. Enseguida, y dando continuidad a

las mallas organizativas que formulan los aprendizajes esperados, se continúa con el tercer grado de secundaria, encontrándolo en la tabla 4.

Tabla 4. Aprendizajes esperados por grado, 3er grado de secundaria

EDUCACIÓN FÍSICA. SECUNDARIA. 3º		
EJE	Componentes pedagógico-didácticos	Aprendizajes esperados
COMPETENCIA MOTRIZ	Desarrollo de la motricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra su potencial motor en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, caracterizadas por la interacción, para fomentar su disponibilidad corporal y autonomía motriz. • Pone a prueba su potencial motor al diseñar, organizar y participar en actividades recreativas, de iniciación deportiva y deporte educativo, con la intención de fomentar estilos de vida activos y saludables.
	Integración de la corporeidad	<ul style="list-style-type: none"> • Valora su identidad corporal mediante la práctica de actividades físicas, para la integración permanente de su corporeidad y la adquisición de estilos de vida saludables. • Reafirma su identidad corporal al diseñar alternativas motrices vinculadas con la actividad física, con el propósito de demostrar su potencial.
	Creatividad en la acción motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Reestructura sus estrategias de juego al participar en situaciones de iniciación deportiva y deporte educativo, propuestas por él o sus compañeros, para favorecer su sentimiento de ser competente. • Promueve relaciones asertivas con sus compañeros en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, para fortalecer su autoestima y promover el juego limpio y la confrontación lúdica.

Fuente: SEP, 2017, p. 609.

Se continúa con la misma estructura para los tres grados del nivel, variando entre ellos únicamente los aprendizajes esperados. Este enfoque curricular se manifiesta con la misma estructura de desarrollo, dentro del esquema de los organizadores curriculares, sin embargo, existe un andamiaje dentro del mismo ciclo de trabajo.

Es decir, dentro de ese círculo que rodea a la competencia motriz, se tiene un inicio y un final.

Se comienza con la base del progreso motor y se va dando un escalonamiento, dando lugar también a nuevos grados de dificultad o complejidad. Ahora, dentro del esquema general de la EF *“la idea central de su pedagogía es el concepto de educación vivenciada, cuyo significado hace referencia a la adquisición de los conocimientos por el niño, a través de las significaciones personales que suponen determinadas situaciones propuestas por el educador”* (Calero & González, 2014, p. 12).

La pretensión general del plan y programas de estudio, es la articulación del andamiaje de conocimientos, aprendizajes y experiencias, donde se busca guiar a las alumnas y los alumnos sobre una misma línea de desarrollos encaminados en un mismo fin, donde se tiene un trayecto didáctico formativo durante el transcurso de la educación básica. En función de ello, se genera una progresión de aprendizajes con una orientación sistémica que pretende desembocar en la formación del alumnado, con la visión de integralidad en los diversos saberes: saber, saber hacer y saber ser y convivir, de acuerdo a lo que menciona Delors (1996).

2.3 Enfoque conceptual de la asignatura de Educación Física

En continuidad con los fines de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de EF, y respetando la esencia de la integralidad, se continúa en este apartado con uno de los principios que dan base al tema de investigación, que es el enfoque conceptual

de esta área de progreso del currículo escolar, siendo específicos la EF en el nivel de secundaria. Es entonces que, la perspectiva de saberes encausados en la información de conceptos se analiza, profundiza y reflexiona en esta sección.

La experiencia que se genera dentro de las sesiones es la naturaleza que distingue y caracteriza a la EF. Estas sesiones se basan en distintas estrategias de trabajo, principalmente lúdicas, encaminadas al desarrollo de habilidades y destrezas. También se incluye también el deporte escolar y el deporte educativo, los cuales son ampliamente utilizados en el nivel de secundaria. Es importante destacar la intencionalidad de las sesiones y el enfoque de formación en las alumnas y los alumnos. En este proceso, se promueve el conocimiento conceptual a través de diversas líneas de saberes.

Adentrados en el esquema que se propone sobre la formación integral y la conjunción y trabajo de la EF para la formación de niñas, niños y adolescentes, es imperante exteriorizar que las evaluaciones y las estrategias didácticas y pedagógicas del profesorado actual no se encaminan tanto en lo conceptual, sino sólo en lo procedimental, de acuerdo a que *“en EF se asume rara vez la evaluación del conocimiento conceptual en los estudiantes, este tipo de contenido sigue estando explícito en los programas de estudio de EF del currículo”* (Peña, Toro, Osses & Navarro, 2019, p. 250).

La poca claridad que se plasma en los objetivos del plan y programas de estudio, encauzan al profesorado a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje variado y sin una finalidad precisa que manifieste los aprendizajes esperados como un esquema donde se integran los diversos saberes, y más bien,

se formula una guía de trabajo con la intención de dar cumplimiento a las pretensiones motrices que se observan en esas guías de trabajo que ofrece la SEP.

Es entonces que, las profesoras y los profesores de la asignatura de EF se pierden durante ese trayecto en la búsqueda de lograr en sus pupilos solamente los requerimientos que procura el aprendizaje esperado, pues se tiende a interpretarse meramente en el perfeccionamiento motriz, esto arroja a que los procesos formativos y las estrategias de evaluación se guíen de manera unidireccional, y se valore solo el esbozo que aglomera la competencia motriz. Sin embargo, eso refleja como omisión la labor educativa pues *“desde esta perspectiva, pareciera ser que no existe un rigor profesional sobre lo que significa evaluar la dimensión conceptual”* (Peña *et al.*, 2019, p.250).

Pueden ser diversas las causas que generen esa omisión en la inclusión de los contenidos conceptuales y los saberes que esto implica, en este sentido mencionan que *“existen varios factores que podrían explicar, en parte, el hecho de que la EF omita el desarrollo de contenidos de carácter conceptual y, por tanto, la exigencia en los procesos de evaluación”* (Peña *et al.*, 2019, p. 249). Esto significa que no se presenta solo una posible razón para que se manifieste esa negligencia por parte de las maestras y los maestros por abordar esta arista de la integralidad. Aunque en parte, se podría interpretar que con el profesionalismo docente se tendría que atender todos los componentes que requiere la asignatura, pues la profesora y el profesor de EF deben ser competentes en su área.

En esta vertiente, es imperante determinar las mayores causas que aquejan esa deficiencia en la enseñanza-aprendizaje de contenidos conceptuales en la EF, y se identifican *“dos importantes factores; uno de ellos, constituye la baja asignación*

horaria semanal que tiene esta asignatura; el otro, de mayor peso, se fundamenta en la concepción hegemónica de esta disciplina” (Peña et al., 2019, p. 249). Es entonces, esa idea de aterrizar el mayor trabajo posible en tiempos cortos de clases, y esto da como consecuencia un trabajo con la única intención del perfeccionamiento motor.

La percepción social sobre la asignatura de EF, las prácticas pedagógicas y la visión del alumnado han generado un juicio unidireccional de la misma, pues se provocan pensamientos erróneos que producen estereotipos y predeterminan la práctica de la clase en un sentido equívoco, pues se tienen expectativas que se dirigen exclusivamente al movimiento y la diversión, es decir, juegos, actividades lúdicas y predeportes, y que su objetivo sea meramente de entretenimiento.

No obstante, las presunciones que se adjudican a la EF en la educación básica, dentro de planes y programas de estudio, son el estudio de la asignatura para que las alumnas y los alumnos adquieran un aprendizaje significativo por medio de procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, pero con esa característica de estimular la formación integral, siendo así, la apropiación de la información se busca sea complementada por los diversos saberes que las alumnas y los alumnos deben desarrollar, en función de ello se argumenta lo siguiente:

“La didáctica, como la evaluación en Educación Física (EF), debe considerar los diferentes elementos del currículo, de tal forma, que asegure que se valora tanto el grado de adquisición de las capacidades básicas, como la comprensión y denominación del lenguaje y categorías propias que dan sentido a sus objetivos” (Peña et al., 2019, p. 170)

De acuerdo con la justificación anterior, cabe resaltar que las consideraciones para el trabajo de las sesiones en EF, siempre deben estar complementadas por las distintas líneas que engloban esa conjunción: el saber, el saber hacer y el saber ser

y convivir. Esto para que se reoriente la percepción de la materia y se rediseñen las estrategias de enseñanza-aprendizaje cumpliendo con el firme objetivo de adaptar en la didáctica la orientación integral que tanto se busca.

Dentro de esa conjunción de saberes, en la didáctica escolar aparece en la meseta de trabajo el saber hacer, traducido como la formación de personas habilidosas, y de manera general, se evalúan por el provecho deportivo que se pueda adquirir de las alumnas y los alumnos, y se ha visto *“a lo largo de la historia de la EF, la preocupación de los profesores e investigadores se encuentre centrada en el rendimiento deportivo”* (Peña et al., 2019, p. 170). Esto refleja el interés de las y los docentes por estimular de manera única las habilidades, dejando de lado los conocimientos y los valores.

En función de ello, la orientación conceptual que puede emanar del proceso escolar se ha abandonado, pues las creencias y percepciones de las alumnas y los alumnos del resto de los actores escolares, incluyendo a las y los docentes de EF, se han encaminado a que los saberes conceptuales son meramente académicos y no embonan en áreas de desarrollo personal y social, que es donde se encuentra la EF. En este sentido, se menciona que, *“el conocimiento, en su dimensión conceptual es el tipo de «saber» que habitualmente se ha vinculado desde las diferentes asignaturas que conforman el currículo escolar, excepto en EF”* (Peña et al., 2019, p. 170).

El enfoque conceptual de la EF en la educación básica, en parte, es culpa de las y los docentes pues prevalecen las prácticas pedagógicas con orientaciones motrices de forma irremplazable, aunado a ello, se comenta que *“los profesores de EF priorizan el aprendizaje, otorgando una clara importancia a los procedimientos*

sobre los conceptos, los valores y actitudes” (Peña *et al.*, 2019, p. 170). Aquí se representa el poco valor que se asigna, por partes de las y los docentes, a la importancia de la adquisición de aprendizajes conceptuales en sus educandos.

Ese exilio para abordar aprendizajes fuera del marco procedimental se ha venido desarrollando en el contexto del país, debido a las características curriculares de planes y programas de estudio y su constante giro en la perspectiva de trabajo, con todo eso, se comenta que *“en EF se asumen rara vez los contenidos conceptuales en la formación integral de los estudiantes, este tipo de contenidos sigue estando explícito en los diferentes currículos de EF de América Latina y Europa”* (Peña *et al.*, 2019, p. 170). Esta exclusión de los saberes conceptuales se exterioriza en las prácticas pedagógicas y su mirada dominante hacia el esquema motor.

El requerimiento de un cambio de perspectiva urgente en los actores escolares, y más aún, en las y los docentes de EF es impostergable, esto para revalorizar la asignatura y encaminarla hacia su objetivo firme de la integralidad, en este sentido se menciona que *“la EF necesita moverse del paradigma funcionalista para incorporarse a un paradigma desde una pedagogía crítica y sustentable, que respalde con mayor oportunidad sus aportes al capital social, en base a convertirse en respuesta a las necesidades sociales reales”* (Rivera *et al.*, 2021, p. 303).

Con base en el análisis de la postura, trabajo e intencionalidad de la EF, es claro mencionar que la importancia de la enseñanza-aprendizaje debe estar basada en la integración de las diversas áreas que la conglomeran, es decir, hacer la conjunción de los diversos saberes que se estudian o aprenden desarrollar en el

proceso educativo, sin dejar atrás o demeritar alguno de los saberes que conforman ese tridente de trabajo, en este sentido, se menciona que:

“Desde la EF, se consideran importantes los procedimientos o habilidades en las clases, pero, la crítica apunta a la necesidad de valorar el conocimiento disciplinar y actitudinal de la disciplina, porque la experiencia del aprendizaje en EF debe nacer desde la incorporación de conocimiento hacia la ejecución” (Peña, Toro, Beltrán & Navarro, 2019, p. 4).

En un análisis del texto citado, es coherente hacer mención de la penuria de la incorporación total de los diversos saberes dentro de las sesiones, con el firme objetivo de brindar una correcta visión y ejecución de la EF dentro de la educación básica, centrando el proceso educativo en el enlace de lo conceptual, procedimental y actitudinal. Esta integración desemboca en la intención prioritaria de la EF que es la formación de personas integrales y competentes dentro de la sociedad y el mundo actual.

2.4 La didáctica de la clase de Educación Física

Para comenzar el análisis sobre el tema de la enseñanza en EF en el nivel de secundaria, es preciso abordar el concepto claro de la didáctica, entendida como *“[...] un referente que impulsa la reflexión de la acción de los profesores”* (Díaz, 2009, p. 130). En esta vertiente, se apropia e interpreta ese concepto como la enseñanza o método de enseñanza, utilizado por las profesoras y los profesores.

Aunado a lo anterior, se señala la importancia de delimitar la pedagogía, como el estudio de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser una disciplina que se ocupa de investigar y comprender cómo las personas adquieren

conocimientos, habilidades, valores y actitudes a lo largo de su vida, así como se desarrollan estrategias y métodos efectivos para facilitar ese proceso (Díaz, 2019).

Naturalmente, se ha hecho orientación al trabajo de la EF y los contenidos que se abordan de manera prioritaria, sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de la misma, y de manera reiterada, debe guiarse hacia el trabajo conjunto de las diversas aristas, en este sentido se menciona que *“hay muchas propuestas prácticas de EF en primaria y secundaria que no inciden de forma suficiente en las tres finalidades. La mayoría se preocupan exclusivamente de la primera, el desarrollo físico-motriz del alumnado”* (Pastor, Brunicardi, Arribas & Aguado, 2016, p. 183). Reiterando la idea de que los métodos de enseñanza no contemplan una integración de contenidos.

En este sentido, las profesoras y los profesores se deben conducir hacia una mirada educativa de conjunción, hablando estrictamente de los saberes, donde se tomen en cuenta los diversos contenidos para el desarrollo de las sesiones, siendo así, esa didáctica de componentes debería ser apropiada como el estilo principal en el método de enseñanza, acorde a como lo menciona Díaz, diciendo que *“asumir la didáctica como una disciplina que contribuye a desvelar los supuestos teóricos que subyacen en cada estrategia”* (Díaz, 2009, p. 131). Este referente indica que el profesionalismo de la y el docente debe radicar en la finalidad de enseñar, sea cual sea su estilo para hacerlo, sin embargo, el objetivo principal es formar a las y los estudiantes de acuerdo con el plan y programas de estudio en vigencia.

Para que medir el aprendizaje mínimo o el logro del perfil de egreso de las y los estudiantes, se establecen criterios para determinar el alcance a lograr, es decir, el objetivo del trayecto educativo en algún nivel determinado. En este caso, esos

criterios se definen como estándares curriculares que establecen una línea de igualdad en los saberes, que se supone, debe lograr el y la alumna. En función de ello, López *et al.* hacen referencia a esas igualdades determinadas de conocimientos de la siguiente manera:

“[...] los estándares curriculares se refieren a lo que el estudiante debe saber y poder hacer como resultado del plan de estudio, el cual es clave para elevar la calidad en la educación, por ello, la Educación Física, en su calidad de asignatura para la vida, debe contemplarlos, buscando mejorar la calidad de la misma” (López *et al.*, 2021, p.100).

Para esa globalidad de conocimientos que se pretende deban tener las y los estudiantes, se debe anteceder con una práctica profesional sustentada y escalonada, que maneje un andamiaje en el estudiantado, acorde a las características y necesidades de cada una y uno de ellos. Este hecho cae en plena responsabilidad de las maestras y los maestros por ejercer su labor de forma profesional, dedicada y con compromiso, sin importar que estilo de enseñanza se utilice o que estrategias se apropien en el proceso, sino que así lo importante es encaminar ese trayecto hacia el logro de los contenidos.

A decir de la enseñanza en la educación básica, y enfocarse en la EF, requiere de programaciones profesionales para los procesos escolares, a través de las denominadas planeaciones de clase, que a su vez pueden variar acorde a la necesidad de las alumnas y los alumnos y a los contenidos, pudiendo presentarse desde situaciones didácticas, unidades didácticas, proyectos didácticos y hasta trayectos didácticos, variando en ellos el tiempo de ejecución. Sin embargo, todo este conjunto pretende lograr la enseñanza, dependiendo de la perspectiva de las y los docentes y su apreciación del aprendizaje, en este sentido se alude:

“El saber escolar en general y, en particular, el saber de la enseñanza secundaria, tiene una diversidad de conocimientos que lo constituyen, desde

la pedagogía hasta la cultura científica, por lo tanto, entrar a la labor de enseñar es de gran responsabilidad educativa y académica, invitando a escudriñar diariamente los paradigmas, teorías, estilos, estrategias didáctico –pedagógicas que se encuentran en la realidad de la educación” (Carballo, 2021, s/p).

El procedimiento de enseñanza no es meramente una situación para demeritar dentro del proceso escolar, al contrario, ese método de instruir las sesiones es de los ejes determinantes que condicionan el aprendizaje, y en esta vertiente, que las alumnas y los alumnos adquieran o no los saberes. Es por ello que, la búsqueda de un estilo pedagógico, resulta ineludible dentro de la práctica profesional para las y los docentes.

No existe una uniformidad para establecer un proceso de enseñanza, o un estándar que establezca la forma de las y los docentes para ejercer su profesión, y conducir la enseñanza, esto es cambiante acorde a diversos factores contextuales de la escuela y del alumnado, se dice que *“cada situación concreta de intervención docente plantea un problema peculiar, para cuya resolución el profesor debe contar con unos elementos de juicio y conocimiento de lo más completo y objetivo que sea posible”* (Rosales, 2009, s/p). De acuerdo con lo anterior, es adecuado mencionar que, la forma de enseñar a las alumnas y los alumnos algún contenido va depender de las características particulares a las que se encuentren los mismos.

El conglomerado de las acciones para establecer un método de enseñanza debe estar ligado a un estudio previo de las alumnas y los alumnos, a través de un diagnóstico integral que arroje las inconstantes necesarias para un esbozo y diseño de la forma de enseñar los contenidos, pues se insiste en que no existe una uniformidad para estimular este proceso, y que es dependiente de cada profesor y profesora determinar el método a usar, en vertiente de ello se menciona que:

“[...] en la intervención didáctica que realiza el profesor de Educación Física, se ponen en juego infinitas variables. La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la inmensa diversidad de las situaciones en las que se desarrolla, hacen que la existencia de soluciones globales (unitarias) al problema de la enseñanza, "panaceas universales" de aplicación general, resulten absolutamente utópicas. Sin embargo, si es posible enunciar las directrices, líneas maestras de actuación, sobre una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza” (Rosales, 2004, s/p).

La atención a los factores que pueden lastimar un proceso de enseñanza, o en caso contrario, potenciar el aprendizaje, es un margen a considerar esencial dentro del diseño de las planeaciones de las sesiones. La enseñanza como estrategia para que el alumnado aprenda requiere de compromiso y constancia en su aplicación acorde a los que menciona Valencia, Ayala & Mondragón, donde afirman que *“la enseñanza es un objeto de investigación constante, ya que esta facilita los procesos de aprendizaje”* (Valencia, Ayala & Mondragón, 2021, p. 243).

En el sentido de la didáctica de la EF, la enseñanza de la asignatura debe estar enfocada en el desarrollo integral de la alumna y el alumno, incluyendo los diversos saberes en los contenidos de la clase. La relación y transversalidad de la naturaleza vivencial de la asignatura con los conocimientos hacen complejo el diseño de la clase, sin embargo, el trabajo teórico y práctico se puede trenzar con el uso de estrategias didácticas y métodos de enseñanza precisos que respondan a las características de las alumnas y los alumnos.

Para la enseñanza de la EF es necesario dominar el enfoque de la misma, donde el profesorado conozca a profundidad la intencionalidad de esta disciplina que se trabaja en el proceso escolar. En este sentido es necesario precisar que, para la didáctica de la clase, la articulación de los contenidos conceptuales, los

actitudinales y los procedimentales se incluyen dentro de ese dominio requerido para poder formular y diseñar estrategias de trabajo.

Como se ha argumentado, es requerido conocer que la vinculación entre la didáctica y el aprendizaje, fungiendo como el dar y recibir en sentido metafórico, es un procedimiento complejo, pues se requiere de la consideración del lazo de componentes que estructuran las situaciones educativas, siendo así, y de acuerdo con Zamora, López, García & Cruz que sugieren textualmente:

“El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo fundamental el crecimiento humano para contribuir a la formación y desarrollo de una personalidad auto determinada, pero para que este proceso se lleve a cabo con calidad y cumpla con estos objetivos es preciso exista una estrecha relación entre los componentes didácticos que lo forman; entre los que se encuentran los medios de enseñanza” (Zamora, López, García & Cruz, 2017. p. 5).

La didáctica de la clase de EF es un proceso complejo que busca instruir de manera conjunta los diversos saberes por medio de estrategias de enseñanza donde se trabajen las vertientes teóricas y prácticas. Por la esencia vivencial de la asignatura, este proceso de transversalidad entre contenidos varía de acuerdo a la perspectiva de las y los docentes, antecedido por un periodo de análisis y reflexión para la conducción de las sesiones y la búsqueda de la principal pretensión de la educación, que es el aprendizaje.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS SOCIOCULTURAL Y DISEÑO DE UN MODELO PARA EL ESTUDIO DE CONTENIDOS CONCEPTUALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

El presente apartado de este documento de investigación, se enfoca en diversos puntos de estudio, el primero de ellos es un análisis sociocultural de Tayahua, Villanueva, Zacatecas, como parte de una recreación etnográfica de la comunidad y de la Escuela Secundaria Técnica (EST) No. 29, en este punto se detallan características de la población que ahí habita, de la infraestructura y servicios, así como también se describen elementos estructurales del funcionamiento de la secundaria.

Como punto subsecuente, se ubican los elementos que inciden de manera directa o que condicionan el aprendizaje en las y los educandos. Se ven inmersas las singularidades que internan al estudiantado hacia la participación y, destaca en los elementos multifactoriales la motivación; intrínseca y extrínseca, como circunstancias inherentes a las preferencias de estudio. En este sentido, la dirección de las sesiones, se conduce con relación en los intereses del alumnado, al integrar sus consideraciones preferentes hacia el aprendizaje.

En el tercer punto de este capítulo, se desarrolla una propuesta de un modelo de intervención en la EF, cuyo principal objetivo es plantear el enlace de los diversos saberes que se proponen dentro de los pilares de la educación (Delors, 1996) y potenciar la mirada conceptual de la asignatura. En función de ello, se consideran

varias premisas que determinan la estructura del modelo, para atender las distintas características que condicionan el aprendizaje, dentro del proceso educativo en la EF.

3.1 Recreación etnográfica del contexto escolar

La comunidad de San José de Tayahua, mejor conocido como Tayahua, es una localidad descrita como poblado rural y es perteneciente al municipio de Villanueva, del Estado de Zacatecas. Cuenta con una población de 2,231 habitantes, y se distingue como la tercera comunidad con más población del municipio, por detrás de Villanueva y Malpaso, y se ubica a 28 kilómetros de distancia de la cabecera municipal (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2021).

Las actividades económicas que predominan en la región son la elaboración de artesanías, el comercio, la cría y explotación de animales, esta última considerada como la principal actividad económica y cuyo producto primordial es el ganado bovino de acuerdo a la información de espacio y datos de México del INEGI (2022). De igual manera está en constante crecimiento la pesca de tilapia y mojarra dentro de la comunidad, pues a un par de kilómetros del asentamiento se ubica la presa “Ingeniero Julián Adame”, lugar donde habitan y se reproducen diversas especies del medio acuático.

Tayahua es abastecido de productos de la canasta básica por medio de tiendas de abarrotes y tianguis o mercados sobre ruedas, así como una tienda de Diconsa. En lo que respecta al suministro de agua potable, se realiza por medio de una red de tuberías subterráneas que tienen su origen en el pozo que se encuentra

en la Escuela Secundaria Técnica No. 29. De igual forma se cuenta en casi toda la comunidad con alumbrado público.

Dentro de los aspectos sociales de la comunidad, hay autoridades locales como delegación, también se tiene comisariado ejidal y policía local. Se resalta dentro de estos semblantes sociales que el problema socioeconómico principal es el desempleo y el empleo deficiente (INEGI, 2022). Se celebran festividades que conmemoran el día del Señor San José, cada 19 de marzo (un santo de la religión católica) en este evento anual se reúnen las personas de la localidad y de otros asentamientos vecinos para venerar sus creencias y participar en actos de convivencia social como rodeos, jaripeos y bailes.

La infraestructura de las calles de la comunidad es con revestimiento de asfalto o concreto en menos de la mitad de la localidad, lo que representa que la mayoría de las calles se encuentran en terracería y empedrado. Para los espacios culturales y recreativos se cuenta con jardín público, cancha deportiva y biblioteca, y se carece de parque o áreas con juegos infantiles, casa de la cultura y salón de usos múltiples, coloquialmente conocido como auditorio. El saneamiento es por medio de una red pública de drenaje que desemboca en arroyo, también se cuenta con sistema de recolección de basura domiciliaria.

En lo que respecta a los servicios, se tiene con centro de salud público de sostenimiento federal, consultorios médicos particulares y promotores de la salud. En las telecomunicaciones se posee telefonía pública e internet, así como también señal de teléfono celular y servicios de televisión de paga por medio de televisión vía satelital, de este modo se abastecen necesidades básicas de salud y telecomunicaciones (INEGI, 2022).

El acceso a la comunidad es por un camino de doble sentido con asfalto, que conecta con la carretera federal 45, la distancia entre la zona de viviendas y el cruce es de 2 kilómetros. El medio de transporte público más usado en la es la combi, con salidas hacia el municipio de Tabasco y otras a Villanueva. Sin embargo, también se cuenta en la localidad con taxis como un servicio que abarca la cobertura que el ocupante desee.

El poblado es reconocido a nivel nacional e internacional debido a que ahí vivieron personalidades del medio artístico, específicamente la cantante Flor Silvestre y su esposo Antonio Aguilar, personas con trayectoria en el cine y la música regional mexicana, aunado a ello uno de sus hijos conocido como Pepe Aguilar y sus descendientes Ángela y Leonardo, se desempeñan en el mundo de la música quienes habitan en una finca en el centro de la comunidad, cada vez que no se encuentran en gira de trabajo. Esto representa que los viajeros de paso se adentren a la localidad a buscar algún *souvenir* o tomarse alguna fotografía en los murales que representan a la familia Aguilar.

Del total de la población, el 5.24 % corresponde al analfabetismo, lo que se estima en un aproximado de 117 personas que no saben leer ni escribir dentro del asentamiento, de los cuales 2.96 % son hombres y 2.28 % son mujeres. Sin embargo, estos datos disminuyeron en un 1.19 % con relación de la encuesta realizada en 2010 de acuerdo a las estadísticas del sitio web Pueblos América (2020).

Las personas de San José de Tayahua se caracterizan por ser gente de trabajo, particularmente en el campo, la ganadería y la pesca, no obstante se han visto inmersos en el mundo de la tecnología digital y las redes sociales, según datos

del portal Pueblos de América (2020) se exhibe un aumento drástico de las personas que usan un teléfono celular, en 2010 solo el 6.67 % de la población contaba con un dispositivo de telefonía móvil, comparado al 2020 donde el 84.45 % de los habitantes mencionaron tener un aparato de este tipo. Este crecimiento se abraza a erradicar las costumbres en las y los niños, pues se abstienen de convivir con semejantes por estar atrapados en diversas actividades de los teléfonos inteligentes (Pueblosdeamerica, 2023).

Con relación al comportamiento de los habitantes de la comunidad, se comenta en una entrevista que:

“son personas que han ido mostrando un cambio que se acerca a la narco cultura, al menos en el tipo de gustos e intereses como la música de corridos, la vestimenta y alguno que otro comportamiento que exhibe en gran medida un interés apasionado en las personas de 15 a 30 años aproximadamente” (SB.H.3).

La situación de una orientación cultural hacia gustos que se encaminan a escenarios inapropiadas o relacionadas con el crimen organizado ha generado que varias el alumnado de la EST No. 29 visualice un estilo de vida afín con grupos criminales, o trate de imitar conductas de comportamiento dentro de la sociedad, es decir, pretenden simular, en la medida de sus posibilidades, a estas personas que están inmersas en situaciones de inseguridad.

Sin embargo, y acorde a la información recabada en entrevistas a líderes de la comunidad, hay jóvenes que no se han visto interesados por ser parte de ese tipo de cultura apegada a grupos criminales, sino que siguen un estilo de vida acorde a las características socioculturales de la comunidad marginal en la que habitan, y *“procuran seguir los pasos de sus familias dentro de las labores agrícolas y*

ganaderas, y que también se van empapando cada vez más con temas relacionados a la pesca, su manejo, consumo y explotación” (SB.H.3).

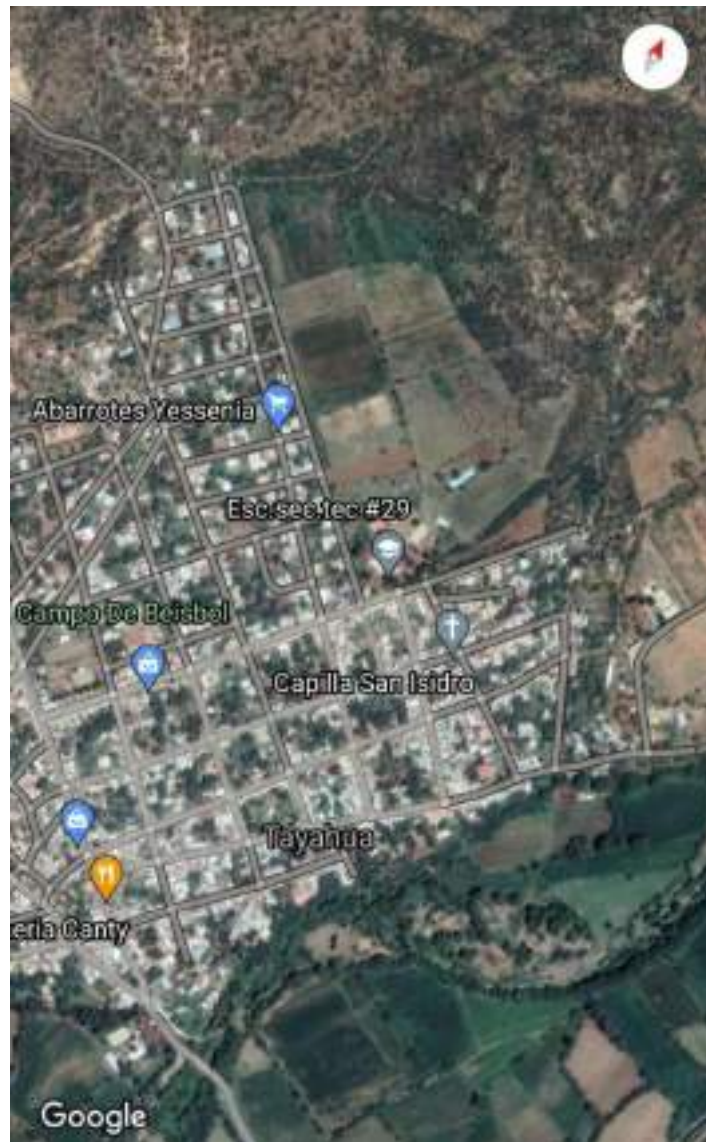
La EST No. 29 “Antonio Aguilar Barraza” de la comunidad de Tayahua, Villanueva, Zacatecas es una institución educativa de educación básica que corresponde al sistema de Secundarias Técnicas. Se ubica en el extremo norte de la localidad, y en sus colindancias del 75 % de su territorio se encuentran viviendas y calles, el otro 25 % colinda con el cerro, una zona sin casas.

En el plantel “*se atiende una matrícula de 108 estudiantes, 62 son mujeres y 46 son hombres*” (NA.M.1). El total del alumnado se reparte en 6 grupos, dos de primer grado, dos de segundo grado, y los dos restantes de tercer grado, clasificándose en grupos “A y B” dependiendo el taller al que son asignados, ganadería o agricultura.

En lo que respecta a la infraestructura, “*se cuenta con una extensión territorial de 22 hectáreas*” (NA.M.1), el primer cuadro del terreno destinado a la infraestructura del área académica, es un espacio donde se ubican 4 naves de aulas, una plaza cívica y una cancha de básquetbol, en la primera de ellas se encuentra la dirección, una oficina de contraloría y otra de control escolar, un almacén de material didáctico y dos sanitarios individuales con lavamanos, uno para mujeres y otro para hombres, la ubicación de la institución, dentro de la comunidad, se puede apreciar en la imagen 1.

Dentro de esta misma construcción, se cuenta con un pórtico, que es el de entrada y bienvenida al alumnado, en él se encuentra el periódico mural y el cuadro de honor, a un costado se encuentran 3 cubículos; uno para trabajo social, uno para EF y el otro para prefectura.

Imagen 1. Ubicación de la Escuela Secundaria Técnica No. 29 “Antonio Aguilar Barraza”



Fuente: Google Maps, 2022.

La entrada a la institución tiene un vestíbulo de recepción de una plancha de concreto con dos árboles en la parte frontal, a un costado se halla el estacionamiento de la escuela, con capacidad para 8 vehículos. Después de esto, se ubica la entrada principal, que es por donde ingresan y salen las alumnas y los

alumnos, dicho acceso es un portón de barras de metal y, se compone por dos hojas que abren hacia el exterior, enseguida se encuentra un camino de concreto que va escalonado hacia el pórtico, para dar a la altura del nivel de piso de la primera nave, tal como se observa en la imagen 2.

Imagen 2. Entrada a la EST No. 29 de Tayahua, Villanueva, Zacatecas



Fuente: elaboración propia.

Enseguida del primer pórtico, que se observa en la imagen 3, se ubica otro camino de concreto que conecta a la plaza cívica, y a sus costados se encuentran áreas verdes con pasto y arbustos. En lo que respecta a la plaza cívica, es un área de cuadros de concreto a un mismo nivel, mismo espacio que ocupa el domo de la institución, que fue diseñado para cubrir del sol y la lluvia. En la parte oeste de este espacio, se encuentra el aula de medios, la que posee un total de 20 equipos de

cómputo ubicados cada uno en un pequeño escritorio personal, aquí mismo se comparte espacio con la biblioteca.

Imagen 3. Pórtico de bienvenida y cubículos de Trabajo Social, Educación Física y prefectura



Fuente: elaboración propia.

En la parte este de la plaza cívica, que puede observarse en la imagen 4, se encuentra la segunda nave, correspondiente a la primera área destinada para aulas, en la que se pueden encontrar 4 salones que comparten las mismas medidas. Cada uno de los espacios destinados a la impartición de clases cuenta con 25 mesabancos individuales, un proyector, un pintarrón, un escritorio para el maestro con su respectiva silla, un librero de metal, y un estante.

Imagen 4. Plaza cívica y domo de la institución



Fuente: elaboración propia.

En la tercera nave, se encuentra el área de sanitarios, un espacio destinado a las mujeres que cuenta con 8 inodoros en espacio individuales, uno de ellos adaptado a personas con capacidades diferentes, para la parte de varones, se cuenta con 5 inodoros, de igual forma en apartados individuales y uno de ellos con las mismas características que el de damas, para personas con capacidades diferentes, además tiene un mingitorio.

En el exterior del área de sanitarios está un espacio de lavabos, con 4 llaves distribuidas entre los accesos a los sanitarios, en este lugar está ubicado el segundo pórtico. Dentro de esta tercera nave se encuentra un almacén de intendencia y el laboratorio de ciencias, equipado con 6 mesas de trabajo, cada una con 6 bancos, un almacén, un escritorio y silla para la o el docente y un pintarrón.

Enseguida está la cuarta nave, que tiene 3 salones con una longitud mayor al resto de las aulas, cada uno de ellos tiene 15 mesas destinadas para ocuparse por dos personas y 30 sillas, también hay un estante, un escritorio y una silla para el docente, un pintarrón, un librero y un proyector, esto en cada aula de la nave. Esta área conecta con un camino de concreto hacia la tercera nave y hacia la plaza cívica.

En la parte posterior de la cuarta nave, está la cancha de básquetbol, es un área de concreto con una canasta en cada extremo. En la parte este de la cancha, dentro del segundo cuadro de la institución se ubican dos bodegas, una de ellas adaptada para trabajar en interior cuando haya condiciones climáticas desfavorables, tiene una línea de grandes espejos en una de sus paredes y las puertas de acceso son de dos hojas con una altura de aproximadamente 4 metros.

La otra bodega es para el resguardo de material de labor agrícola o pecuaria, que es usado en clases de agricultura o ganadería.

El tercer y cuarto cuadro de la institución *“están destinados a la actividad agrícola y de agostadero”* (NA.M.1) con 20 hectáreas de extensión aproximadamente, dentro de esta ubicación, se ubica también un pequeño espacio denominado sector, correspondiente para corrales de manejo de ganadería. El suelo destinado a la agricultura es de 19.5 hectáreas donde usualmente se siembra y cosecha maíz y alfalfa, en los límites del territorio de la institución se encuentra el pozo de agua potable que abastece a la institución y a la comunidad. Dentro de la ganadería se cuenta con 19 cabezas de ganado vacuno y 2 becerros de un año de edad.

Cabe señalar que, entre naves y accesos hay áreas verdes con pasto, árboles y arbustos, mantenidos en limpieza y cuidado por el personal de intendencia que labora en la institución educativa, para el riego de las áreas verdes se consideran horarios de 7 a 9 de la mañana y de 5 a 7 de la tarde, las personas encargadas de realizar estas tareas son de acuerdo con su horario de jornada laboral.

Para la parte de recursos humanos *“se cuenta con una directora, secretario, contralora, trabajadora social, prefecta, cinco intendentes, bibliotecaria, diez docentes de asignaturas y cuatro docentes de USAER, uno de ellos de base, el de comunicación y, los demás lo complementan como el psicólogo”* (MA.H.2).

La distribución del alumnado en los grupos de nuevo ingreso, se hace a través de *“una repartición equitativa de los promedios obtenidos en el examen diagnóstico de ingreso a la secundaria”* (MA.H.2), también se cuestiona sobre las

preferencias hacia el taller de agricultura o ganadería, con base en los resultados, se analizan los datos y se procede a la creación de los grupos “A y B”, en este proceso se prioriza la selección de la tecnología que desean las alumnas y los alumnos y el promedio obtenido en el apartado académico del examen ya mencionado.

El curso del alumnado por la institución, se desarrolla igual en los tres grados, sin cambiar de compañeros entre ciclos escolares. Este proceso no exceptúa la convivencia y relación del alumnado de un grupo con los de otro, sino que hay comunicación constante entre ellos debido a las relaciones sociales que llevan en la primaria o por el hecho de ser miembros de una comunidad rural pequeña.

El área de desarrollo personal y social, se delega para ser impartida todos los días de la semana, es decir tres días la clase de Artes y dos días la de EF, en un módulo de 50 minutos por día. Esto se realiza para aligerar la carga en el alumnado de las asignaturas sin enfoques vivenciales o donde se puedan mover y expresar de forma libre, aunado a ello, también se busca racionar los periodos lectivos de las tecnologías, y evitar así saturar al estudiantado de una misma asignatura, taller o área de desarrollo.

Es destacable que, los dos talleres que se ofrecen en la institución; ganadería y agricultura, cuentan con gran aceptación por parte de ambos sexos, pues coloquialmente, se predeterminan roles en que las mujeres no pueden ser partícipes en ciertas actividades, o los hombres en algunas otras, sin embargo, en este caso resulta una repartición y gusto por ambas actividades tecnológicas que oferta la secundaria, lo que resulta como una situación de inclusión y equidad entre alumnas y alumnos.

3.2 Incidencias de los elementos multifactoriales en el estudio de contenidos conceptuales de Educación Física

Para comprender las variables que incurren en el aprendizaje de la EF, implica abordar un análisis de los factores que pueden determinar el estudio de los diversos contenidos, como la motivación del alumnado, los ambientes de aprendizaje y el desempeño docente. Las incidencias de estos componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se implica en que *“la experiencia que los alumnos tengan en su clase de EF va a influir en la relación que tengan con la actividad física extraescolar, así como en la adherencia a la práctica de actividad física que tengan más adelante”* (Álvarez, 2019, p. 13).

Para dar claridad a los diversos factores que inciden en el aprendizaje de la EF, más específico de los contenidos conceptuales, es necesario abordar y delimitar las singularidades del alumnado, la motivación y la didáctica de la clase. Lo anterior, se conduce debido a que *“la práctica de actividades motrices y sus manifestaciones culturales relacionadas con la educación física, se han dado de diferentes formas, en función de las necesidades sociales”* (Fernández, Zwierewicz & Castillo, 2022, p. 291). Por consiguiente, una práctica adecuada de la asignatura va a conducir, además del aprendizaje, al desarrollo de hábitos de vida activos y saludables.

Aparece el alumnado y su disposición hacia el trabajo, como uno de los elementos que determinan el alcance o logro de los aprendizajes, acorde al nivel educativo en que transitan. Las diferencias motivacionales pueden variar dependiendo el sexo del estudiantado, de acuerdo con un estudio sobre los tipos de motivación *“los chicos tenían valores más altos en la motivación extrínseca, mientras que las chicas en la motivación intrínseca”* (Trullén, 2022, p. 50).

En la etapa de transición de la niñez a la edad adulta, suelen atribuirse importancias personales a diversos factores como la imagen corporal, entendida como *“una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño”* (Ceballos *et al.*, 2020, p. 256). Esto representa para el estudiantado darle significado estético a su ser a partir del cómo se observa y cómo le observan las demás personas.

La imagen corporal absorbe diversos elementos para su estructuración, pues *“es multidimensional y está influenciada por factores sociales, fisiológicos, psicológicos y ambientales”* (Hernández *et al.*, 2022, p. 449). Lo que condiciona la perspectiva de la persona hacia sí misma y, desemboca en esa representación cognitiva que va asignarse de sí, de su cuerpo y cómo se observa.

La inquietud del estudiantado de cómo es que se perciben a través de su imagen corporal, atrae inseguridad mayoritariamente en las personas del sexo femenino, algo que pausa o retiene su participación en las sesiones de EF, en contraparte, aparece el elemento positivo para realizar alguna actividad física y para aceptar su cuerpo, tal como se menciona en lo siguiente:

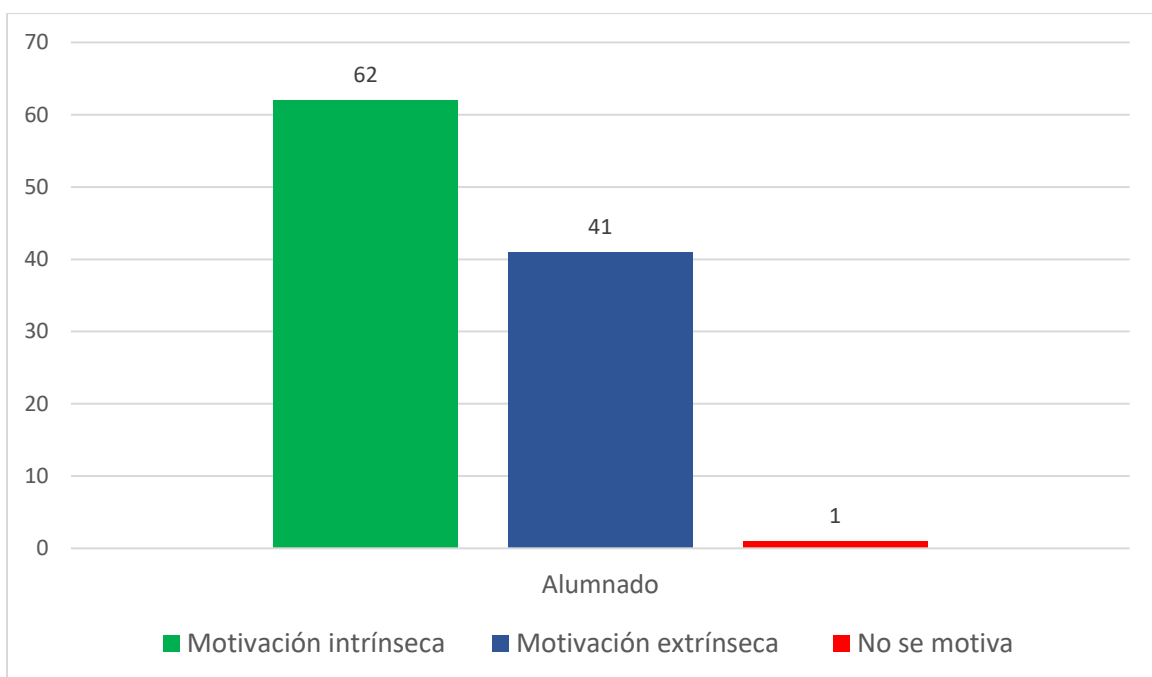
“los estudiantes adolescentes mexicanos tienen una preocupación importante de su imagen corporal, especialmente en las mujeres y los que perciben una mala salud, las personas que tienen una mayor práctica de actividades físico-deportivas muestran una actitud más positiva hacia su propio cuerpo” (Ceballos *et al.*, 2020, p. 257).

Debido a lo anterior, es necesario estimular hacia la participación, para generar seguridad y confianza en sí mismos, pues las alumnas y los alumnos se pueden ver afectados por situaciones estresantes y, se apacigua de esta manera su actividad dentro de las sesiones, acorde con Hernández *et al.* la importancia de la motivación persiste como generadora de experiencias positivas y *“se insiste en el rol del*

docente en cuanto a ser un agente de motivación permanente, ya que las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de estas por parte del alumno” (Hernández et al., 2022, p. 449).

La percepción de la motivación que manifiesta el alumnado de la secundaria, se expresa en la gráfica 1, se reflejan los alcances de la percepción de la motivación intrínseca y extrínseca, así como también la no motivación.

Gráfica 1. Percepción de la motivación en EF del alumnado de la EST No. 29



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la adaptación de la encuesta de motivación académica de Becerra & Morales (2015).

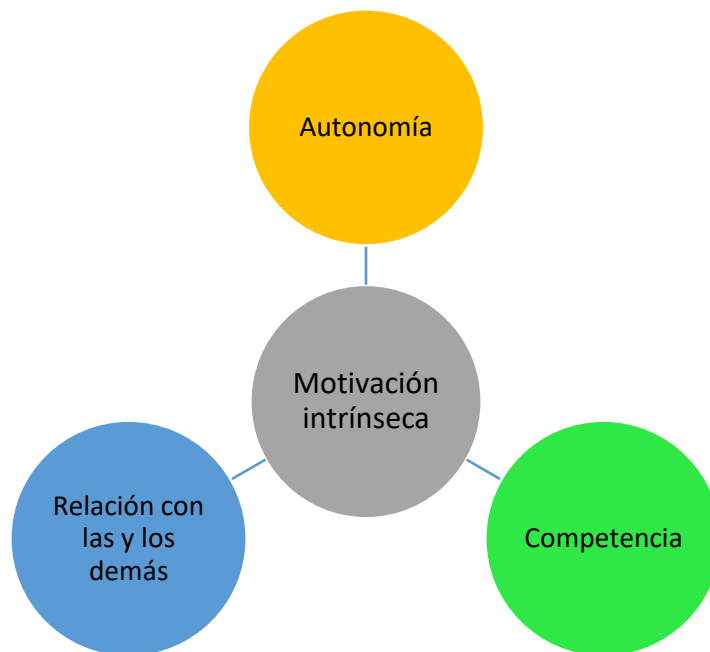
La gráfica número 1, responde los resultados del instrumento “Encuesta de motivación académica” (véase Anexo B) aplicado a un total de 104 estudiantes de la EST No. 29. Se encuentra que un total de 62 personas, equivalente al 59.6 %, eligen la motivación intrínseca como forma de motivación hacia la participación en

la EF, mientras que 41 personas, que representan un 39.4 %, eligen la motivación intrínseca para desarrollarse en dicha actividad, sólo una persona manifiesta que no se motiva de ninguna manera, lo que equivale a un 0.96 %.

Las dos formas de motivación deben ser tomadas en cuenta para no excluir a ningún educando del uso de estrategias didácticas para su atención. La inclusión total del estudiantado es un compromiso que debe ser atendido para no dejar a nadie fuera del proceso escolar (SEP, 2017).

En la motivación intrínseca, se caracterizan tres elementos que se postulan para su presentación, estas particularidades son las NPB (Álvarez, 2019). En la figura 2, se aprecia la relación de los elementos que se desprenden a partir de la motivación intrínseca.

Figura 2. La motivación intrínseca y sus componentes

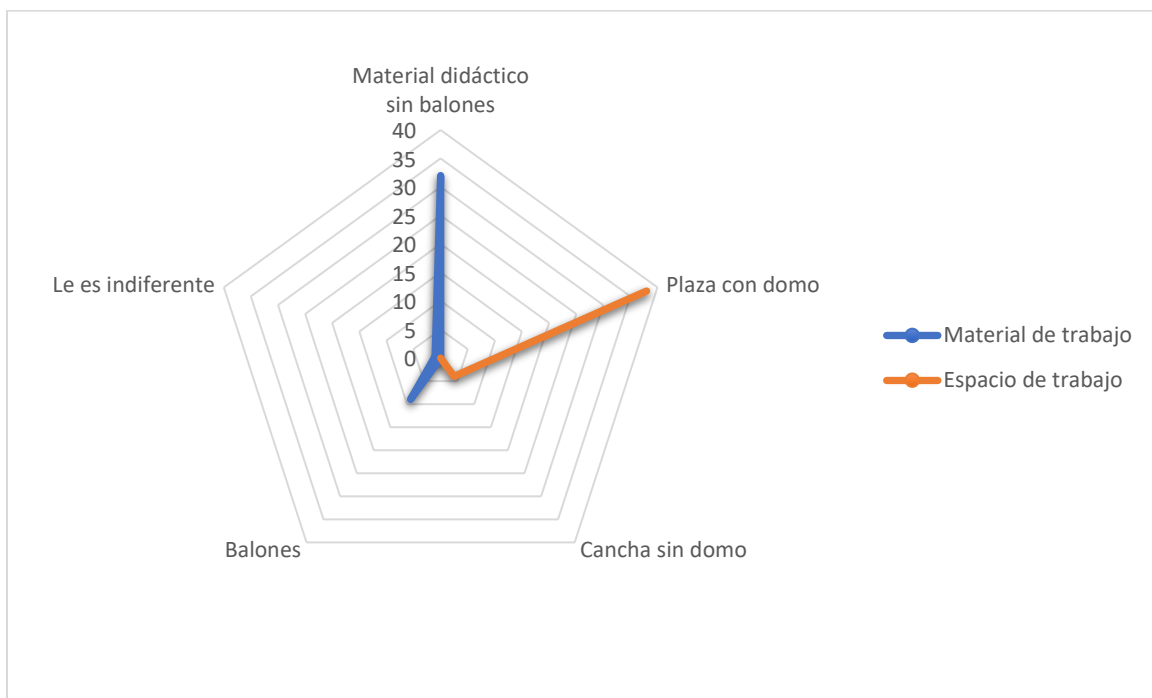


Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, 2019, p. 19.

Un análisis de las NPB se encamina a las formas internas de empuje a la participación, el alumnado al conocer la actividad, juego o dinámica de la sesión, siente una motivación intrínseca que lo acerca al aprendizaje, esto es con relación en el conocimiento oportuno de las acciones a realizar en los periodos lectivos (García, Bartoll & Vivas, 2022).

La estimulación extrínseca, se enfoca en la oferta de un espacio digno para las actividades, con materiales didácticos adecuados y suficientes, de este modo, se emana “*la primera provocación para generar curiosidad intelectual*” (López & Jové, 2017, p. 233). La gráfica 2, presenta los resultados arrojados de las preferencias del alumnado con motivación extrínseca, con relación al uso de los materiales didácticos.

Gráfica 2. Preferencias del alumnado con motivación extrínseca, con relación en el uso de materiales didácticos



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del anexo C.

La gráfica 2 representa los resultados de la encuesta aplicada a los 42 estudiantes que obtuvieron preferencias de motivación extrínseca (véase anexo C), en el que se manifiestan las preferencias de las alumnas y los alumnos con motivación extrínseca, dichos elementos son los diversos componentes del AA, a través de la estética del espacio, se analiza en dos líneas preferencia: una con material didáctico como cuerdas, aros, pelotas, conos, etc., y en su otra cara sólo balones (de básquetbol, fútbol, voleibol y pelotas de beisbol. Mientras tanto, en la segunda línea aparece el espacio de la institución: la cancha de básquetbol (sin domo) y la plaza cívica (de menor espacio, pero con domo).

Las preferencias mayoritarias radican en el gusto por el uso del material didáctico variado y dentro de un espacio bajo la sombra. Estas características, se proponen como una forma de crear un ambiente visual atractivo para el aprendizaje, y dar la atención a esa parte de la motivación extrínseca, para adecuarse mejor a esa motivación es necesario generar ese espacio agradable, en ese sentido la búsqueda de las preferencias recae en que *“el hecho de programar los ambientes de aprendizaje impedía, obviamente, que fueran los alumnos quienes los construyeran”* (López & Jové, 2017, p. 241).

Es entonces que, la motivación intrínseca o extrínseca juega un papel determinante en el proceso educativo, más aún durante la clase de EF, ya que:

“el factor motivacional es muy importante en el área de Educación Física, de tal modo que son muchos los autores que consideran que los estudiantes que perciben un ambiente de clase estimulante y en el que pueden tener control sobre los resultados, es más probable que se encuentren bien motivados hacia la participación” (Martínez, Santaella & Rodríguez, 2020, p. 762).

La variable motivacional es un elemento multifactorial que, incurre en el logro de los aprendizajes en las alumnas y los alumnos, pues la percepción que adquiera el alumnado sobre el ambiente de clases, representa la carta de presentación hacia la participación y, por ende, en el aprendizaje.

En la motivación extrínseca debe existir una correlación con el nivel de disfrute del alumnado y la satisfacción visual, para generar una percepción positiva y agradable a través del manejo adecuado de los recursos materiales con los que se posee, trasciende entonces de un simple espacio con material a un AA y, con la generación del mismo, se transfiere el protagonismo al alumnado, en función de que:

“con la creación de ambientes de aprendizaje, una metodología en la que el alumno sea protagonista, le ayudará a pensar y a entender el mundo, desarrollando por tanto su capacidad crítica y reflexiva” (Martínez et al., 2020, p. 762)

El espacio físico, y el uso y acomodo de los materiales didácticos no conforman el AA, mencionan que *“el ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio, una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés”* (Loughlin & Suina, 1987, p. 21.). En función de esto, se determina a través de la percepción y comodidad del alumnado, la validez de que se ha formado una AA, puesto que el desarrollo del mismo radica como centro favorecedor.

La creación de un AA no solamente favorece al estudiantado que opta o muestra una preferencia hacia la motivación extrínseca, sino que son las alumnas y los alumnos más estimulados con esta estrategia de trabajo, sin embargo, se abarca a la totalidad del estudiantado dentro de esta práctica pedagógica, pues no

se excluye a nadie o sólo se focaliza en algunas personas de manera exclusiva, bajo esta premisa:

“se debe considerar que, bajo ningún concepto, se les debe denominar ambientes de aprendizaje a entornos que no influyen positivamente en la conducta y en el aprendizaje de los niños y niñas ya que estos siempre deben resultar atractivos y motivantes para ellos” (Martínez et al., 2020, p. 762).

Con relación en lo anterior, *“el ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje” (García, 2014, p. 71).*

En la EF, se confluye en situaciones de enseñanza y aprendizaje que se determinan por el o la docente que imparte estas sesiones, debido a que el plan de estudios es solamente una guía activa para encaminar el recorrido de lo que se debe aprender en este ámbito. Sin embargo, existe la incertidumbre que *“se ha evidenciado en la realidad educativa la falta de claridad en ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Con qué evaluar? en dicha disciplina” (Ávila, Rodríguez & Agudelo, 2022, p. 79).*

En este sentido, se puede perder el enfoque principal de la EF, pues se dirige desde la perspectiva de la persona encargada de impartir la clase, cada docente debe considerar un juicio para conocer qué tanto están aprendiendo sus alumnas y alumnos, es por ello que debe precisarse la evaluación constante como *“un proceso que permite mejorar la enseñanza y el aprendizaje e implica recoger información, emitir juicios y tomar decisiones que ayuden a mejorar el proceso mientras tiene lugar” (Toro & Chaverra, 2022, p. 29).*

Es entonces que, la evaluación constante de los contenidos de enseñanza, aporta información, para continuar con las pretensiones que se buscan alcanzar en los planes y programas de estudio en vigencia, y se orientan al logro del perfil de egreso deseado (SEP, 2017). En función de ello, la responsabilidad mayoritaria recae en la persona encargada de la asignatura, de dirigir un desarrollo con relación al cumplimiento de lo que se estipula en estas guías de la educación.

El problema relacionado con la carencia integral del aprendizaje del alumnado, prevalece en la característica vivencial de la asignatura de EF y, se deja de lado el aspecto conceptual, ese semblante del saber qué se hace, por qué se hace, cómo se genera y cómo se manifiesta, es decir, ese saber del porqué de las cosas. Se debe retomar como un elemento equitativo dentro de los procesos educativos, ya que *“estos contenidos están orientados a datos, conceptos o nociones que pueden ser básicos, es decir, que atraviesan todos los contenidos de un área, o específicos, que hacen referencia a un contenido particular”* (Toro & Chaverra, 2022, p. 31).

La complejidad de una evaluación precisa y sistemática, que abone resultados interpretables en pro de una mejora educativa, y que también brinde información del aprendizaje del alumnado, debe estar enfocada en la conjunción de diversos elementos que intervienen en el desempeño de la misma reconocidos como los actores, instrumentos, contenidos y momentos (Toro & Chaverra, 2022). Esta diversidad de elementos, se afianza en la organización de una evaluación, al tomar en cuenta estos criterios que pueden fungir como variables para un resultado.

Se maneja la evaluación del profesorado hacia el alumnado como una forma tradicional de averiguar los conocimientos y, se deja de lado la autoevaluación y la

evaluación entre pares, como elementos que pueden complementar ese enfoque en la apropiación de los contenidos que se estén trabajando. Aunado a lo anterior, se manifiesta al profesorado como la única persona con dominio sobre las evaluaciones, y se menciona que:

“Desde una mirada tradicional de la evaluación, el profesor sigue siendo el actor principal de la evaluación y esto se ve reflejado en la percepción de los estudiantes cuando reconocen que él es quien determina la nota y no hay acciones frecuentes de autoevaluación o evaluación de la enseñanza” (Toro & Chaverra, 2022, p. 34).

Es entonces que, la participación del profesorado en el desarrollo del proceso educativo, es otro de los factores que inciden en el aprendizaje de los contenidos, pues se menciona que:

“La experiencia de aprendizaje que se ofrece a los niños y jóvenes a través de las clases de Educación Física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades psicomotrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa” (Torres, Peneida & Torres, 2022, p. 101).

En este sentido, la EF ofrece experiencias integradoras enfocadas al desarrollo del alumnado, y así, estimular los pilares de la educación que propone Delors (1996), en esta vertiente, el profesorado adquiere la responsabilidad de la aplicación adecuada de la disciplina.

3.3 Propuesta de un modelo de intervención en Educación Física para el alcance de una educación integral

El presente apartado se dispone para el desarrollo de una propuesta de un modelo de intervención dentro de la EF, que funciona bajo las premisas de los diversos elementos que condicionan el aprendizaje en el alumnado. En este sentido, la

proposición es aplicable y realista en el área de la EF, se utiliza la motricidad como eje de trabajo.

Para comenzar con el modelo de la propuesta de intervención, es preciso saber que *“la Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional, que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación, solución, constituido por fases y momentos”* (Cárdenas & Paloalto, 2022, p. 131). Aunado a lo anterior, la propuesta debe estar encaminado hacia la mejora de los aprendizajes conceptuales.

Los planes y programas de estudio en vigencia, incluyen a la EF dentro de la malla curricular en educación básica, y le otorgan aprendizajes esperados que, se pretende, sean alcanzados a lo largo del trayecto escolar, sin embargo, acorde a lo que se menciona:

“El hecho de que la Educación Física aparezca en un programa escolar, no es suficiente garantía de que la misma se esté desarrollando como se debiera, se debe ser tajante de que la misma cumpla con los objetivos para la cual está planeada” (Pérez & Vargas, 2003, p. 128).

No se garantiza el estudio de los aprendizajes que se buscan en la EF, por el hecho de aparecer dentro del esqueleto curricular, para que esto sea posible es pertinente indagar las maneras de cumplir con los objetivos en que se basa la perspectiva de la materia. Estos autores consideran que *“la Educación Física debe contribuir con los medios que le son propios en el cumplimiento de la misión formativa de la escuela”* (Pérez & Vargas, 2003, p. 129).

Para desarrollar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible tomar en cuenta los gustos e intereses del alumnado y

correlacionarlos con los aprendizajes esperados del plan de estudios. De esta manera, se otorga al alumnado la democracia en la elección de las actividades y, se fomenta, la participación activa en la formulación de las situaciones didácticas (SEP, 2017). Otorgar dinamismo en la formación de la clase a las alumnas y los alumnos, comparte el papel del aprendizaje guiado, se acapara la participación en la consigna de papeles protagónicos, al conceder la oportunidad de escoger qué o no hacer, de acuerdo como se menciona a continuación:

“Se refiere a que el alumno tenga un papel importante en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es conveniente que el alumno pudiese, por ejemplo, elegir cuándo pasar de un ejercicio a otro si se trata de variantes en las que el nivel de complejidad aumenta” (Álvarez, 2019, p. 17).

Otorgar corresponsabilidad dentro de la toma de decisiones para la elección de las actividades, manifiesta en el alumnado un alza en la motivación, pues se percibe un interés en sus propios gustos, sin delegar el diseño y la toma de decisiones solamente a la o el docente. Los elementos que se debe incluir en la intervención, es la ejecución de un diagnóstico preciso y sistémico, que ahonde en los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y morales de las y los estudiantes. Dicho proceso de indagación, se busca para adquirir información relevante que ayude a identificar elementos y variables, que apoyen a identificar áreas de oportunidad del estudiantado y se pueda trabajar en ellas.

Los diversos aspectos que rodean al estudiantado en su vida cotidiana, son elementos que revelan algunas carencias o deficiencias en la atención, el desenvolvimiento social, el sustento económico y la salud mental, existen también algunas otras inferencias que determinen un rumbo en la participación, la atención

y la comunicación en los procesos escolares, de manera específica, en el aprendizaje (Herrera & Guevara, 2022).

En ese sentido, en la tesina se plantea una propuesta de intervención, que da inicio con un diagnóstico integral al alumnado de la EST No. 29 “Antonio Aguilar Barraza”, y se enfoca en los conocimientos conceptuales, en las habilidades, procedimientos y en la convivencia y el saber ser, para conocer cuáles son las dolencias que infieren en el proceso educativo.

Ante el área de oportunidad que el alumnado manifiesta en el elemento de los contenidos conceptuales con relación en varios análisis y que, se presentan de forma consecuyente ciclo tras ciclo escolar, resulta pertinente atender un plan para plantear la propuesta de intervención y poder así, cubrir la necesidad a través de diversas estrategias didácticas y pedagógicas. Para que se posibilite un proceso educativo adecuado enfocado en la mejora y la eficiencia y que resulte pertinente, es necesario trabajar una planeación de la sesión, o en este caso de la propuesta, entendida como *“un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar”* (Rueda, 2011, p. 4).

En ese sentido, la parte fundamental de la propuesta de intervención se centra en la planeación, y dar así una estructura que responda a las pretensiones en las que se busca ahondar, y tomar en cuenta diversos elementos como los conocimientos previos, el material didáctico, la organización del grupo, características particulares del grupo, la adaptación de los contenidos, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluar (Rueda, 2011). Todo ello, para mantener una organización previendo lo que va pasar en clase, y no dejar nada al azar.

El origen en el que se centra la propuesta, se encuentra en la imperante obligación de cumplir con la fundamentación principal de la EF, que es la formación de personas integrales, competentes y desarrolladas con el desempeño y destrezas motrices adecuadas para la vida diaria (SEP, 2017). Este planteamiento, busca erradicar la flaqueza que se tiene en el área de los contenidos conceptuales y el enfoque del saber saber, de acuerdo con Delors (1996).

La estructura de organización para el trabajo de esta propuesta se encamina en orientaciones que estimulen el aprendizaje conceptual en el alumnado a través de la autodeterminación y los ambientes de aprendizaje, se procura que, las y los alumnos estructuren definiciones conceptuales mediante la estimulación y retroalimentación del trabajo en clase, así como también, a través del descubrimiento guiado como estilo de enseñanza (Gámez, 2021).

Los indicios que se consideran para el diseño y organización de la propuesta, se fundamentan en la carencia del aprendizaje conceptual en el alumnado de la EST No. 29 “Antonio Aguilar Barraza” quienes han manifestado un nivel bajo en el dominio de conceptos relacionados con la EF. Dichos resultados, expuestos en las exploraciones de diagnóstico de inicio del curso 2021-2022, exponen una deficiencia sustancial para el logro las pretensiones de un desarrollo integral, de acuerdo con los aprendizajes esperados y el perfil de egreso deseable que se estipula para el programa de EF en el nivel de secundaria por parte de la SEP (2017).

A continuación, en la tabla 5, se desglosa la propuesta educativa con una conducta de intervención de 5 periodos lectivos para primer grado de secundaria.

Tabla 5. Propuesta didáctica para primer grado de secundaria

Área: Educación Física	Grado: 1°	Número de unidad didáctica: 1	Periodo:
	Grupos: A y B	Conducta de intervención: 5 Periodos lectivos	Fecha de aplicación:
<p>Propósito General: Dinamizar corporalmente a los alumnos a partir de actividades que desarrollan su corporeidad, motricidad y creatividad. Los estudiantes ponen a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas motrices mediante el juego motor, la iniciación deportiva y el deporte educativo para el desarrollo de un ser integral.</p>			
Eje: Competencia Motriz		Aprendizaje esperado: Emplea sus capacidades, habilidades y destrezas al controlar sus movimientos ante situaciones de juego, expresión corporal, iniciación deportiva y deporte educativo, con el propósito de actuar asertivamente (SEP, 2017).	
Componente pedagógico-didáctico: Desarrollo de la motricidad			
<p>Orientaciones didácticas: Exploren sus capacidades, habilidades y destrezas motrices en situaciones que les permitan evaluar su desempeño. Apliquen sus destrezas motrices en situaciones que implican cambios en sus desempeños, ya sea de manera individual o colectiva. Ajusten sus acciones motrices de acuerdo con las decisiones que tomen en las actividades que se enlistan: juegos modificados. Propongan cambios que favorezcan la participación colectiva.</p>			
Contenidos			
Conceptuales	Procedimentales		Actitudinales
Capacidades, habilidades y destrezas Expresión corporal	Expresión corporal Mímica Gesticulación		Respeto Tolerancia Solidaridad
Evaluación			
Logros:		Evidencias:	
<ul style="list-style-type: none"> -Comprender los conceptos de expresión corporal y comunicación asertiva -Identificar fortalezas y dificultades singulares que se presentan en las actividades. -Comunicar un mensaje lúdico con el uso de la expresión corporal a través de guiñoles. 		<ul style="list-style-type: none"> -Rubrica de evaluación -Registro de los conceptos abordados en las sesiones, y actualización constante de qué se entiende, de manera singular, por cada educando. -Testimonios escritos sobre su aprendizaje con relación en los 	

	contenidos conceptuales de la unidad didáctica
Material didáctico: Libreta, pluma, plumones	Área de trabajo: Aula y cancha de basquetbol
Observaciones: Durante la transferencia de actividades y al inicio de ellas se realiza una serie de cuestiones de metacognición, comenzando de lo general a lo específico, proponiendo interrogaciones cada vez más complejas para un índice de reflexión más alto y estructurar ideas claras de los contenidos que se abordan.	

SESIÓN 1

INICIO

- Actividad en el aula: Presentación de los contenidos, lineamientos y rasgos a evaluar en la unidad didáctica.
- Introducción conceptual de la expresión corporal y la comunicación asertiva. Se abre un espacio de preguntas y respuestas para exploración de los conocimientos del alumnado sobre los contenidos.

DESARROLLO

- Actividad 1 en cancha: ¿quién hace algo que no pueda hacer su sombra?
La o el educando imitador debe anticipar los desplazamientos de quién le acompaña para ajustar su motricidad ante los múltiples movimientos del compañero o compañera; con esta actividad se favorece la relación entre el alumnado. Enseguida, en parejas, alguien persigue a su pareja convirtiéndose en su sombra, y repite todo lo que hace. Después de un breve periodo, se invierten los papeles.
- Actividad 2 en cancha: “Zombis”
Del grupo se seleccionan dos o tres personas, quienes serán *zombis*; éstos persiguen al resto del grupo y convierten, con un solo toque en la espalda en enfermos, la enfermedad termina cuando un compañero o compañera gira alrededor de él o ella.

CIERRE

- Actividad 3 en cancha: Se reúne al estudiantado en círculo central y se formula una serie de preguntas y respuestas que ahonden en la reflexión del concepto de la expresión corporal y la actuación asertiva, en seguida, deben anotar en su libreta qué es lo que entendieron de los conceptos.

SESIÓN 2

INICIO

- Actividad en aula: Bienvenida al alumnado, se genera un espacio de reflexión de los conceptos, a través de la redacción de un texto reflexivo con base en la información que tienen sobre la actuación asertiva y la expresión corporal.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha ¿Cuál es mi idea?

Se divide al grupo en dos equipos mixtos de igual número de participantes, quienes forman dos círculos concéntricos. Los equipos giran en sentidos contrarios siguiendo el ritmo de la música o las palmadas del profesor, cuando el sonido se interrumpe, cada educando intercambia información sobre los contenidos de la unidad didáctica durante 1 minuto con el compañero o compañera situada al frente.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Análisis del desarrollo de la clase, y estructuración grupal del concepto de expresión corporal. Cada educando escribe la construcción que se realizó de forma grupal.

-Se cuestiona al alumnado ¿Hay otra forma de comunicarnos? ¿Cómo? ¿Qué es el lenguaje corporal? ¿Para qué nos sirve? ¿Cómo se puede usar en otras situaciones? Como un preámbulo introductorio a la siguiente clase.

SESIÓN 3

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se abre un lapso de debate acerca de los conceptos “expresión corporal” y “actuación asertiva” otorgando un periodo de aprendizaje grupal.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha ¿Así soy yo? A partir de la dinámica de la sesión anterior, en la última ronda, quedan con una pareja. Ahora al momento de girar los círculos y parar la música se buscan y se sientan en el suelo.

La última pareja en sentarse tiene la tarea de dialogar sobre la expresión corporal, qué entienden por el concepto, qué beneficios ven, cómo se usa, etc.

Se reformula el círculo y se repite la actividad varias veces para buscar estructurar una perspectiva diversa de los contenidos y encaminar el concepto a uno solo.

-Actividad 2 en cancha: Ubicados en círculo, a cada estudiante se le menciona uno de los 4 animales: ave, pez, serpiente o elefante, para que lo represente por toda el área de trabajo al silbatazo, y sin emitir palabras, a la indicación deben reunirse con las y los demás a quienes les tocó el mismo animal.

CIERRE

-Actividad 3 en cancha: Reflexión y espacio de cuestionamiento con relación en los contenidos abordados, se redacta en la libreta la conceptualización que se ha adquirido o como es que ha cambiado su perspectiva acerca de la significación de los contenidos conceptuales en desarrollo.

SESIÓN 4

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se plantearán las preguntas detonadoras: ¿Quién puede hacer hablar a su cuerpo? ¿Sin decir palabras se puede explicar cómo se sienten? ¿Será posible? Se propone que pasen algunos educandos de manera individual al frente para tratar de enviar un mensaje a sus similares si usar una sola palabra o sonido. En seguida, el alumnado escribe en una lista los beneficios que entienden de la expresión corporal.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha: Regálame tu autógrafo

Todo el grupo se desplaza dentro del área de trabajo, al silbatazo cada estudiante, con su libreta y una pluma, busca que sus compañeros y compañeras le firmen en una hoja, al siguiente silbatazo, se reanuda el traslado por la cancha y se detiene la firma de cuadernos, al escucharse nuevamente, siguen buscando las firmas de los compañeros que le faltan.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Reflexión y espacio de metacognición con relación en los contenidos abordados. Las y los educandos hacen una gráfica acerca del nivel de dominio de los conceptos desde una perspectiva personal, siendo una autoevaluación de su aprendizaje.

SESIÓN 5

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se propone a las y los educandos que hagan un dibujo acerca de la expresión corporal, de acuerdo con lo aprendido hasta el momento. Cada estudiante pasa al frente a explicar de manera breve su trabajo.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha: Guiñoles

Por equipo, elaboran una representación tipo guiñol con sus manos. La temática es libre, se sugiere decorar y vestir los dedos, para después presentarla al resto de sus compañeros.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Análisis y reflexión de la comunicación no verbal y cuestionamiento: ¿qué les pareció la forma de comunicación con las manos? ¿Cómo es posible comunicarte sin usar las manos? ¿de qué formas te saludas y te comunicas con los demás? ¿cómo puedes identificar la sensación de otra persona? El alumnado hace una redacción en forma de nota periodística donde mencionen los aprendizajes apropiados respecto a los contenidos al momento y su desempeño

dentro de los periodos lectivos, haciendo un enfoque en su actuación en la escenificación.

Fuente: elaboración propia a partir del programa de estudios 2017 de la SEP.

En seguida, en la tabla 6 se presenta el desglose de la propuesta encaminada para segundo grado de secundaria, con la misma estructuración y organización del esquema anterior, que atiende al primer grado.

Tabla 6. Propuesta didáctica para segundo grado de secundaria

Área: Educación Física	Grado: 2°	Número de unidad didáctica: 1	Periodo:
	Grupos: A y B	Conducta de intervención: 5 Periodos lectivos	Fecha de aplicación:
Propósito General: Dinamizar corporalmente a los alumnos a partir de actividades que desarrollan su corporeidad, motricidad y creatividad. Los estudiantes ponen a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas motrices mediante el juego motor, la iniciación deportiva y el deporte educativo para el desarrollo de un ser integral.			
Eje: Competencia Motriz		Aprendizaje esperado: Ajusta sus desempeños motores al analizar los roles de cooperación-oposición que se desarrollan en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, para afianzar el control de sí (SEP, 2017).	
Componente pedagógico-didáctico: Desarrollo de la motricidad			
Orientaciones didácticas: -Experimentar situaciones de cooperación-oposición que permitan diversificar sus acciones motrices. -Pongan a prueba sus desempeños motores en actividades de cooperación-oposición. -Prevean cambios en su ejecución en acciones de cooperación-oposición. -Propongan algunas modificaciones a los elementos del juego que propicien la adaptación de los roles y desempeños.			
Contenidos			
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
Cooperación-oposición	Capacidades, habilidades y destrezas motrices Control de sí	Respeto Tolerancia Solidaridad	
Evaluación			
Logros:		Evidencias:	
-Comprender los conceptos de cooperación-oposición		-Rubrica de evaluación	

-Identifica la lógica y los roles que se desempeñan en las actividades. -Reconoce sus posibilidades y las características personales que lo ayudan a tener control de sí mismo en situaciones de cooperación-oposición.	-Testimonios escritos sobre su aprendizaje con relación en los contenidos conceptuales de la unidad didáctica -Instrumento de coevaluación relacionado con el cumplimiento de diversos roles y funciones durante las actividades, y con el desempeño motor y actitudinal.
--	--

Material didáctico: Balones de basquetbol y handball, aros, conos	Área de trabajo: Aula y cancha de basquetbol
--	---

Observaciones: Durante la transferencia de actividades y al inicio de ellas se realiza una serie de cuestiones de metacognición, comenzando de lo general a lo específico, proponiendo interrogaciones cada vez más complejas para un índice de reflexión más alto y estructurar ideas claras de los contenidos que se abordan.

SESIÓN 1

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases y presentación del contenido de la unidad didáctica, lineamientos y rasgos a evaluar.
Introducción conceptual de los roles de cooperación-oposición.

DESARROLLO

Actividad 1 en cancha: Se divide al grupo en dos equipos mixtos con el mismo número de integrantes, el equipo debe de lograr 12 pases consecutivos entre las y los integrantes sin que sea interceptado el balón, si se logran los pases determinados se hace un punto. Se modifica la actividad proponiendo que después de los pases el balón logre tocar el tablero de basquetbol.

CIERRE

-Actividad 3 en cancha: Se reúne al estudiantado en círculo central proponiendo una serie de preguntas y respuestas de metacognición con relación en las actividades de cooperación-oposición y los roles durante ellas.

SESIÓN 2

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se propone un refuerzo de conocimientos conceptuales a través de un crucigrama diseñado por las y los educandos, al finalizar se comparten las libretas entre sí para resolverlos.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha. Se divide al grupo en dos equipos mixtos con el mismo número de integrantes, cada uno se ubica en el área que le corresponde dividida por la red de voleibol. Deben de acumular 7 pases en equipo para poder lanzar el balón

al área contraria. Si el balón bota 2 veces en el área rival es punto a favor. Se juega a 3 sets de 25 puntos, haciendo cambio de cancha cada set.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Análisis del desarrollo de la clase, sesión de preguntas de evaluación de los contenidos abordados ¿Se presentó cooperación-oposición en esta actividad? ¿Por qué? ¿Qué es la cooperación? ¿Qué es la oposición? ¿Cómo podemos mejorar las actividades? ¿Qué influencia tiene el respeto en estas actividades? ¿Por qué? Escriben en la libreta, de manera singular, el significado de los conceptos abordados en la clase.

SESIÓN 3

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se forma una “sala de audiencias” donde el alumnado sean las y los abogados, testigos e imputados de un caso de juegos de cooperación-oposición. Se resaltan los conceptos “cooperación” “oposición” y “control de sí” otorgando un periodo de aprendizaje en grupo, haciendo intervenciones en los comentarios que están desviados del tema o son equívocos de este.

Se hace una votación a favor o en contra, para declarar quién de los dos equipos tuvo la sentencia a su favor.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha. Pasar la pelota.

Se organiza al grupo en dos equipos mixtos con el mismo número de integrantes. El juego consiste en que cada sección del equipo realiza pases entre los miembros del equipo que están en ella, sin excluir a nadie, y trata de evitar que el equipo contrario recupere la pelota. Después de que todos los integrantes de la sección lograron hacer los pases, envían la pelota a la sección siguiente; sus integrantes realizan lo mismo, finalmente los jugadores de la última zona la depositan dentro de los aros colocados al final del campo de juego.

Para dinamizar más la actividad se propone utilizar varias pelotas a la vez.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Reflexión y espacio de preguntas y respuestas con relación en los contenidos abordados. Se pide que, de tarea, escriban lo que han entendido de los contenidos en desarrollo.

SESIÓN 4

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se plantea una situación noticiara, donde algunos reporteros y reporteras (educandos) pasan con sus compañeros y

compañeras haciendo una entrevista de los contenidos en cuestión. Se cambia varias veces el rol de reportero o reportera de noticias. Un par de educandos son las y los presentadores principales del noticiero, quienes dirigen la situación de reportaje en vivo.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha: La caja fuerte.

Se divide al grupo en dos equipos mixtos, cada uno ocupa la mitad del espacio (durante el desarrollo de la actividad es posible invadir la cancha contraria). Al fondo de cada campo se colocan 4 conos; cada equipo trata de apoderarse de los conos que están en la cancha contraria para depositarlas en su propia caja fuerte. Si algún integrante del equipo es tocado o tocada en brazos o espalda por un contrario, al intentar recoger un cono, permanecerá sin moverse en el lugar hasta que alguien de su equipo le toque la mano para darle la oportunidad de continuar moviéndose.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Pienso, luego existo.

Las y los educandos deben de crear una frase motivacional, donde se vean reflejados los contenidos conceptuales abordados al momento.

SESIÓN 5

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se escribe en el pizarrón la palabra “cooperación” los alumnos pasan a escribir con una, dos o hasta tres palabras lo que entienden con el concepto en cuestión. Se repite por rondas proponiendo las palabras “oposición” “desempeño” “control de sí”.

Se hace una serie de cuestiones para formular entre todo el grupo un concepto válido y democrático de cada palabra, durante su turno en el pizarrón, haciendo que los alumnos apropien el concepto por ideas personales

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha: Deporte educativo, handball

Se divide al grupo en dos equipos mixtos con el mismo número de integrantes. Los equipos se enfrentan en un juego de handball, haciendo modificaciones de pase de balón para que todas y todos participen.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Ubicados en círculo central, sentados, se hace un análisis y reflexión de la cooperación-oposición, así como los beneficios que trae el juego en equipo y de forma de convivencia sana y pacífica. Se pide que redacten lo que han aprendido de los conceptos y cómo lo relacionan con su vida diaria.

Fuente: elaboración propia a partir del programa de estudios 2017 de la SEP.

En la tabla 7, correspondiente al tercer grado de secundaria, al igual que primer y segundo grado, se estructura bajo los mismos criterios considerados en la propuesta de intervención.

Tabla 7. Propuesta didáctica para tercer grado de secundaria

Área: Educación Física	Grado: 3°	Número de unidad didáctica: 1	Periodo:
	Grupos: A y B	Conducta de intervención: 5 Periodos lectivos	Fecha de aplicación:
Propósito General: Dinamizar corporalmente a los alumnos a partir de actividades que desarrollan su corporeidad, motricidad y creatividad. Los estudiantes ponen a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas motrices mediante el juego motor, la iniciación deportiva y el deporte educativo para el desarrollo de un ser integral.			
Eje: Competencia Motriz		Aprendizaje esperado: Demuestra su potencial motor en situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo, caracterizadas por la interacción, para fomentar su disponibilidad corporal y autonomía motriz (SEP, 2017).	
Componente pedagógico-didáctico: Desarrollo de la motricidad			
Orientaciones didácticas: -Analicen el significado de sus capacidades, habilidades y destrezas motrices en la manifestación de su disponibilidad corporal -Participen en la construcción e implementación de juegos en los que retomen experiencias previas. -Evalúen su potencial motor ante situaciones novedosas de juego e interacción.			
Contenidos			
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
Potencial motor Situaciones de juego	Capacidades, habilidades y destrezas motrices Disponibilidad corporal Autonomía motriz	Respeto Tolerancia Solidaridad	
Evaluación			
Logros: -Manifiesta su potencial motor al proponer actividades que lo desafíen -Evalúa los logros obtenidos -Reflexiona sobre cómo puede ampliar su potencial		Evidencias: -Comprender los conceptos de potencial motor y situaciones de juego -Registro de desempeño de las acciones que ponen a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas.	

	-Autoevaluación: análisis sobre sus desempeños y cómo pueden mejorar
Material didáctico: Conos, balones de básquetbol, volibol, handball y futbol.	Área de trabajo: Aula y cancha de basquetbol
Observaciones: Durante la transferencia de actividades y al inicio de ellas se realiza una serie de cuestiones de metacognición, comenzando de lo general a lo específico, proponiendo interrogaciones cada vez más complejas o para un índice de reflexión más alto y estructurar ideas claras de los contenidos que se abordan.	

SESIÓN 1

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, presentación del contenido del trimestre, lineamientos y rasgos a evaluar.

Introducción conceptual del potencial motor y las situaciones de juego. Se abre un espacio de preguntas y respuestas con relación en los contenidos de la unidad didáctica.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha:

Se forman dos equipos mixtos con el mismo número de integrantes. Para iniciar, se realiza previamente un calentamiento articular y muscular, en seguida, una persona del equipo se designa en la portería de su área. Se juega con las reglas básicas de basquetbol, pero para hacer puntos se debe anotar en la portería, un gol vale 1 punto, una canasta vale 2 puntos. Se otorgan espacios de 2 minutos para reformular las estrategias de juego.

CIERRE

-Actividad 3 en cancha: Se reúne a los educandos en círculo central para una serie de preguntas y respuestas del potencial motor y las situaciones de juego. Cada estudiante debe anotar en la libreta lo que ha entendido por los conceptos.

SESIÓN 2

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, retroalimentación de conocimientos conceptuales a través de un dibujo donde plasmen sus perspectivas al momento.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha:

Se seleccionan a dos estudiantes para ser los quemadores (utilizan un pañuelo en la canilla) quienes deben quemar a las y los demás compañeros que corren por toda el área de juego, para hacerlo deben pasarse un balón y quemar con él.

Si tocan con el balón a alguien, en automático se convierte en quemador y debe colocarse un pañuelo en la canilla. Se termina la actividad al quemar a todo el alumnado. Se repite varias veces la actividad.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Análisis del desarrollo de la clase, sesión de preguntas de los contenidos abordados.

¿Dónde manifiesta en esta actividad la disponibilidad corporal? ¿Y la autonomía motriz? ¿Cómo se presenta la interacción? El alumnado redacta en la libreta sus respuestas, y va dando forma a su propio glosario de los contenidos en desarrollo.

SESIÓN 3

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se hace una lluvia de ideas, donde el educando pasa al pizarrón a escribir con una palabra o frase sus conocimientos al momento, se reflexión juntando las ideas plasmadas. La y el educando debe escribir en su libreta la idea grupal que se formuló.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha:

Se divide al grupo en 2 equipos mixtos con el mismo número de integrantes. Se hace un juego de handball donde los alumnos proponen las reglas del juego, también llevan el control de la puntuación y el número de pases del equipo, como un pequeño ludograma.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Reflexión y espacio de preguntas y respuestas con relación en los contenidos abordados.

SESIÓN 4

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, se pide que entre todo el grupo se construyan los conceptos de: “autonomía motriz”, “interacción” y “disponibilidad corporal” haciéndolo de modo que cada alumno pase y escriba una o dos palabras y los demás lo complementen, la o el docente puede iniciar con la descripción del concepto.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha:

Se practica un juego modificado similar al béisbol, pero con las siguientes variaciones: se utiliza una pelota de vinil y se hace un “out” cuando los jugadores defensivos recuperan la pelota y la lanzan a sus compañeros (que vigilan las cuatro bases), antes de que lleguen a ocuparlas las y los jugadores del equipo

atacante. El juego comienza cuando la o el lanzador del equipo A envía la pelota a la persona del equipo B, quien la patea y recorrer las bases. El equipo A trata de atrapar la pelota y lanzarla a la base donde el corredor se dirige. Al final gana el equipo que durante las entradas o turnos convenidos haga el mayor número de carreras.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Se reúne al grupo para hacer un análisis acerca de las acciones derivadas durante el juego, reflexionando el desempeño, la interacción y el trabajo en equipo y relacionarlo con los contenidos conceptuales.

SESIÓN 5

INICIO

-Actividad en aula: Bienvenida a clases, las y los educandos deben de redactar una nota para una revista deportiva donde se mencionen los temas de los contenidos, al terminar, se leen algunos escritos del alumnado para hacer una retroalimentación grupal.

DESARROLLO

-Actividad 1 en cancha:

Se forman dos equipos mixtos con el mismo número de integrantes, cada equipo se ubica en una mitad del área de trabajo, en cada extremo hay 5 conos de plástico, el equipo contrario busca robar los conos del otro equipo, para hacer esto posible, se debe correr hasta el extremo del rival, tomar un cono y regresar a su área sin ser tocado. Para evitar que sean robados los conos, se puede tocar a la o el participante enemigo que haya robado el cono, pero esto debe ser en el terreno propio, porque en la mitad contraria se presenta inmunidad, si es tocado en campo del enemigo, se queda "inmóvil" hasta que un compañero la o lo descongele tocándolo.

CIERRE

-Actividad 2 en cancha: Vuelta a la calma a través de una caminata en parejas, se otorgan 3 minutos para que compartan y generen un concepto de potencial motor y situaciones de juego, después ubicado el grupo en círculo, se comparten las conceptualizaciones que se hicieron.

Fuente: elaboración propia a partir del programa de estudios 2017 de la SEP.

El esqueleto de la propuesta de intervención, se propone de tres partes de la sesión, la fase inicial, de desarrollo y de cierre de acuerdo con Sáenz-López, Catillo & Conde (2009), dichas partes de las clases se deben enfocar en el trabajo de

enseñanza aprendizaje, sin demeritar alguna de ellas o desestimar su importancia. Es por ello que se proponen los esquemas anteriores, como base para la distribución de las sesiones y, para evaluar la adquisición de conceptos se propone una rúbrica que ayude a identificar el logro de aprendizajes (véase anexo D).

Es de acentuar, que durante el desarrollo de las sesiones, debe brindarse un espacio adecuado y pertinente para el desarrollo de las actividades, al igual que la conducción del profesorado debe estar encaminado a la participación, la inclusión y el gusto de las alumnas y los alumnos, esto para establecer un ambiente de aprendizaje que genere sensaciones de satisfacción y se logre producir la autodeterminación consecuente de la motivación como complacencia en las actividades propuestas (Ryan & Deci, 2000).

Es entonces que, la propuesta del modelo intervención se fundamenta en la autodeterminación y los ambientes de aprendizaje como elementos adheridos al alumnado para la adquisición de los contenidos conceptuales, por otra parte, la conducción de la sesión, las retroalimentaciones y el diseño de actividades empujan más al estudiantado al alcance del saber saber que se pretende en los objetivos y contenidos de las sesiones y con el perfil de egreso que propone la SEP (2017).

CONCLUSIONES

Afrontar el proceso de educación representa un reto para las alumnas y los alumnos, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se condiciona a través de diversos factores que predeterminan el logro o el alcance de los aprendizajes que se espera que adquiera el estudiantado. Es impostergable el trabajo de las NPB, pues se condiciona la motivación sin el estímulo de esas necesidades adheridas a las alumnas y los alumnos, siendo este un paso hacia el logro de la autodeterminación.

La motivación generada a través de un proceso basado en la TAD impulsa el deseo de participación en el alumnado, potenciando la disposición que manifiestan hacia las clases y las actividades escolares. Es determinante la motivación dentro de la proactividad de las alumnas y los alumnos, fungiendo como productora y movilizadora, en ese sentido, el alumnado modera su conducta y toma el aliento hacia el trabajo escolar.

Los ambientes de aprendizaje tienen como piedra angular a la interacción que se produce entre el estudiantado y los actores escolares en ese espacio determinado, es entonces que, las relaciones sociales potencian el aprendizaje colaborativo.

La maestra o maestro frente a grupo es la persona encargada de moldear las situaciones didácticas, distribuir de forma estratégica el material didáctico y los recursos materiales para que se produzca un ambiente de aprendizaje. Además, según su percepción, dirigir y ser guía partícipe para lograr la interacción social y

con el medio propuesto para el trabajo y, se genere así, un espacio adecuado para el confort del alumnado y se produzca un interés hacia el aprendizaje.

Establecer entornos educativos en el ámbito escolar contribuye significativamente a que los estudiantes experimenten un ambiente de comodidad durante sus clases. Esta comodidad, a su vez, actúa como un estímulo que aumenta la satisfacción y el interés en sus tareas académicas, permitiéndoles abordar el proceso de aprendizaje con mayor entusiasmo y motivación. Esta dinámica genera un estrechamiento de vínculos y una mayor afinidad con la propuesta didáctica.

La integración de la motivación, impulsada por la aplicación de la autodeterminación, junto con la creación y desarrollo de entornos de aprendizaje, ejerce una influencia significativa en el desempeño académico de los adolescentes. Esto se debe a la complejidad de las actitudes y disposiciones que los adolescentes muestran hacia el proceso de aprendizaje. En este contexto, se les anima a manifestar una actitud de disposición y apertura hacia su experiencia educativa, gracias a la motivación que experimentan en un entorno que les brinda comodidad, seguridad y oportunidades sociales.

La EF se concibe desde la perspectiva de las alumnas y los alumnos como una asignatura meramente vivencial, con un enfoque en la diversión y la convivencia social, esto debido a las prácticas pedagógicas erróneas que se han manejado en la educación básica del país. Sin embargo, actuar de manera profesional y responsable, conlleva la obligación de estimular un proceso de aprendizaje que abarque la integralidad en el ser humano, intención clara que se plasma en planes y programas de estudio en vigencia.

Para un progreso preciso en el logro y alcance de metas y objetivos, resulta como barrera perjudicial el tiempo que se asigna para el área de EF, pues los periodos lectivos se abrazan de dos sesiones solamente repartidas a lo largo de la malla curricular que se extiende en una semana de clases, aquí se demeritan los alcances y el desarrollo al alumnado en el trabajo de la asignatura.

En lo que respecta a los aprendizajes esperados, es preciso mencionar que, se ejerce un ciclo de trabajo de manera progresiva por grado educativo, se trabajan los mismos componentes curriculares a lo largo del ciclo y en forma escalonada en los 3 grados de secundaria, y cambia solamente la complejidad de los contenidos y sus orientaciones didácticas, lo que arroja un proceso educativo por ciclos, pero con andamiaje en el nivel de estudios.

En la EF existen contenidos conceptuales que deben trabajarse de la mano de procesos motrices y el estímulo de los valores y la convivencia social, sin embargo, las prácticas de algunas profesoras y profesores han creado una percepción errónea del trabajo en la asignatura al ejercer únicamente lo procedimental y moral, sin arraigar a su labor el conocimiento y las significaciones de los procesos que se encausan en el trabajo lúdico, para que el alumnado sepa el cómo, por qué y para qué se hacen las situaciones de aprendizaje.

La forma de enseñanza de la asignatura refleja un grado de complejidad alto que requiere de la relación e integralidad de los conocimientos, los procedimientos y los valores y la convivencia, aunados a situaciones de aprendizaje que se encaminen al desarrollo motriz del alumnado, esto requiere un compromiso profesional y una análisis y reflexión que desemboquen en el tejido de los requerimientos que solicita la EF.

La intención de un proyecto de investigación dentro de la EF en el nivel de secundaria, emana de la necesidad de reorientar la didáctica de las sesiones en cuestión, para alcanzar la anhelada educación integral que tanto se propone en planes y programas de estudio, en este sentido, se da la necesidad de actuar en el entorno del enfoque conceptual, pues las características vivenciales que arrojan a la materia generan un desfase en los aprendizajes que se buscan lograr.

Dentro de la labor que se desarrolla en la EF está la estimulación a formar personas integrales dentro de los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin embargo, las prácticas pedagógicas tradicionales se concentran en el trabajo del saber hacer; que es el acrecentamiento de habilidades y destrezas motrices, así como también del saber ser y saber actuar. Esto desplaza el pilar del saber saber, enfocado en el pensamiento y procesamiento de la información, elementos directos de los contenidos conceptuales.

El trayecto formativo de la EF comienza desde el nivel de preescolar y culmina de forma ininterrumpida hasta el nivel medio superior, en este camino educativo se escalona y progresa en la complejidad de los saberes, siendo en secundaria el salto a los movimientos reflexivos, es decir, al saber el por qué se hace y su motivo o representación, más específico al saber el qué, cómo y para qué de los movimientos.

Aunado a las carencias didácticas de los procesos educativos en cuestión de un enfoque integral, se suman las características fisiológicas y de transición emocional que experimenta el alumnado durante su estancia en el nivel de secundaria, pues es aquí donde se inicia la adolescencia, y trae con ella esa serie de crecimiento físico, cansancio, inestabilidad emocional, experimentaciones y

principalmente el reajuste motor, situación que afecta el desempeño en la ejecución de movimientos, sin embargo, estas variables se pudieron atender a través de un proceso de estimulación intrínseca y extrínseca en el alumnado para potencializar el gusto por el aprendizaje a través de sus propios intereses.

Propiciar una autonomía en el alumnado dentro del proceso escolar eleva las expectativas de estos mismos actores para atender diversas situaciones didácticas, a partir de su propio ritmo de aprendizaje, se genera así una significación desde las propias experiencias a través de una propuesta didáctica en la cual se envuelvan de forma autónoma por medio de sus intereses y motivaciones, es entonces que se crea la formulación de juicios en torno a los conceptos para otorgarles una validez singular y transformar eso en un conocimiento conceptual.

Las experiencias que inciden en el aprendizaje en el alumnado son aquellas situaciones donde se muestran cómodos, seguros de sí y en un entorno positivo, pues al producirse prácticas negativas o situaciones que perjudiquen, ridiculicen o atenten contra el estudiantado de forma física o emocional crea un disgusto que desemboca en experiencias negativas y su significación de los contenidos se va encontrar demeritada.

El proceso cognitivo para adquirir los aprendizajes conceptuales se ve inmiscuido a partir de experiencias e interacciones, que se pueden fortalecer con retroalimentaciones, reflexiones y repeticiones de la situación en el ambiente donde se creó el aprendizaje, todo ello dentro de una propuesta premeditada de un entorno sano, pacífico y libre de expresiones motrices, que promuevan un sentimiento de tranquilidad y de paz en las alumnas y los alumnos.

La motivación de la comunidad estudiantil juega un papel fundamental en el proceso educativo, pues se asume una postura personal desde un estado de ánimo de la persona y de este modo una postura para afrontar las situaciones didácticas, es por ello que el uso de estrategias de enseñanza encaminadas a los propios intereses del alumnado y a sus características intrínsecas, resulta elemental para el fomento de aprendizajes.

El trabajo educativo dentro de los espacios adecuados para un proceso de enseñanza-aprendizaje se eleva en relación con el desempeño del profesorado en turno, pues las explicaciones y la forma de guiar y conducir las situaciones didácticas, así como la asignación de tareas o consignas, investigaciones o tiempos comunes de metacognición integran un campo considerable para cumplir con el propósito de alcanzar conocimientos.

En la comunidad de Tayahua, Zacatecas, la labor educativa cobra un valor especial cuando se desarrolla en entornos apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el desempeño del profesorado adquiere una importancia fundamental, ya que las explicaciones brindadas y la manera en que guían y conducen las situaciones didácticas impactan directamente en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

La asignación de tareas, consignas, investigaciones y la creación de momentos compartidos de reflexión metacognitiva, se convierten en elementos esenciales que configuran un amplio terreno en la búsqueda de alcanzar los objetivos educativos. La comunidad, con su riqueza cultural y su identidad particular, demanda un enfoque formativo que sea sensible a sus necesidades y características, y que, al mismo tiempo, proporcione a su estudiantado las

herramientas y el conocimiento necesario para su desarrollo y crecimiento en un mundo en constante cambio.

Quedan entonces algunas cuestiones que, con posterioridad, puedan dar seguimiento a esta investigación:

¿De qué manera se pueden reformular las prácticas pedagógicas en el área de EF para abordar de manera integral los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje de las y los estudiantes de secundaria?

¿Cuál es el impacto de las transiciones emocionales y fisiológicas propias de la adolescencia en el desempeño motor y en la actitud hacia el aprendizaje en el área de Educación Física en estudiantes de segundo grado secundaria?

¿De qué manera las experiencias positivas y negativas en el entorno educativo de la EF afectan la significación y retención de contenidos conceptuales en los y las estudiantes de secundaria?

¿Cuál es la eficacia de las estrategias pedagógicas centradas en la motivación intrínseca y la autonomía del estudiante para alcanzar una educación integral en el área de Educación Física en el nivel de secundaria?

REFERENCIAS

- Acuña Beltrán, L. F. (2006). Ambientes de aprendizaje: espacios, interacciones y mediaciones para construir saberes. *Magazín Aula Urbana*, (102), 20-21. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/956>
- Álvarez, F. E. (2019). En busca de la motivación en clase de Educación Física. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, Núm. 377, pp. 12-18. <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.002>
- Ávila, C. R. L., Rodríguez, W. O. A., & Agudelo, J. E. B. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Núm. 44, pp. 77-86.
- Becerra González, Cruz Edgardo, & Morales Ballesteros, Mynor Allan. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 135-153. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200009&lng=es&tlng=es. Fecha de consulta el 30 de enero del 2022.
- Botella, N. A. M., & Ramos, P. R. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), p. 253-269.
- Calero, M. S. & González C. S. A., (2014). Teoría y metodología de la Educación Física. Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE.
- Carballo, N. G. (2021). Didáctica general en la educación secundaria de Vincent Carette y Bernard Rey: Un espacio de reflexión para las prácticas pedagógicas de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 25 (272), 168-179. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i272.935>
- Cárdenas, R. J., & Paloalto, M. L. R. (2022). Efectividad de los programas de educación sexual y reproductiva en los adolescentes. *Horizonte Sanitario*, Vol. 21, Núm. 1, pp. 129-135.
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), p.132-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

- Ceballos, G., O., Medina, R., R., Juvera, P., J., Peche, A., P., Aguirre, L., L. & Rodríguez, R., J. (2020). Imagen corporal y práctica de actividades físico-deportivas en estudiantes de nivel secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 20, Núm.,1, pp. 252-260.
- Chacón, P. C., Mateu, L. A. B., Valladares, D. L., Sánchez, Á. H., Palma, M. M., & Fernández, M. S. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física (Contextual motivation from self-determination in physical education classes). *Retos*, (41), p. 88-94.
- Delors, J. (1996) La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Laurus, Vol. 14, Núm. 26, pp. 136-167.
- Díaz, B. A., (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz, V., M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía?. *Pedagogía y saberes*, (50), 11-28.
- Espinosa Gómez, P. D. C. (2008). Ambientes de aprendizaje fundamentados en la cognición en la práctica.
- Espinoza Núñez, L. A., & Rodríguez Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), p. 110-132. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>.
- Fernández, W. J. W., Zwierewicz, M., & Castillo, J. T. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Núm. 43, pp. 290-299.
- Gamboa, M. M. C., García, S. Y., & Ahumada, V. D. R. (2017). Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje: Consideraciones con base en la PNL y los Estilos de Aprendizaje.
- Gámez, D. P. L. (2021). El descubrimiento guiado como método de enseñanza para favorecer la atención en la clase de Educación Física a distancia. Recuperado de: <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/736> Fecha de consulta: 16 de febrero del 2022.
- García, C. S., Bartoll, O. C., & Vivas, M. M. (2022). Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Núm. 44, pp. 1063-1072.

- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, p. 63-72.
- González-Cutre, C. D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (8), p. 44-62.
- Hernández, R. I. L., Fuenzalida, T. J., Vilugrón, G. A. F., Barra, A. W., Molina, K. A., & San Martín, M. L. (2022). Imagen corporal y participación en las clases de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Núm. 44, pp. 444-455.
- Herrera, J. I. R. & Guevara, G. E. F. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, Vol., 26, Núm.1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Ibáñez, F. P. (2005). Una experiencia para el desarrollo de los contenidos conceptuales en el área de Educación Física. *Lecturas: Educación física y deportes*, (80), 35.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2022. Espacio y datos de México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/Espacioydatos/Default.aspx?ll=22.23546079402381,-102.78702589634727&z=11> Fecha de consulta 7 de febrero del 2022.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Panorama sociodemográfico de Zacatecas. Censo de Población y Vivienda 2020*. México.
- López A. S. J., Guedea D. J C., Núñez E. O., Soto V. M. C & Gastélum G. (2021). Perspectivas sobre estándares curriculares para Educación Física en México. *Publicando*, 8 (28), p. 99-109.
- López, J. I. & Jové, M., G. (2017). (De) Construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Vol. 19, Núm. 2-3, pp. 226-256. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.226-256>
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, Vol. 3, Ediciones Morata.
- Maldonado, M. E., Pacheco R. R., & Zamarripa, R. J. I. (2017). Validación mexicana del cuestionario de clima de aprendizaje adaptado a la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32(32), 115-118.

- Martínez, H. N., Santaella R. E., & Rodríguez, G. A. M. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Núm. 38, pp. 761-767.
- Mexico.pueblosamerica.com. "Pueblos de México en Internet". Recuperado de: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/tayahua-san-jose-de-tayahua/> Fecha de consulta 6 de febrero de 2022.
- Moreno, J. A. M., Hernández, P. A., & González-Cutre, C. D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), p. 213-222.
- Núñez, S. I. R. (2014). Necesidades psicológicas básicas y metas de vida en jóvenes adultos con base en la teoría de la autodeterminación.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2 (1), p. 75-93.
- Paredes, D. J. D., & Sanabria, B. W. M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible". *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), p. 144-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Peña, T. S., Toro, A. S., Cárcamo, O. J., Hernández, M. C., Cresp, B. M., (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *Retos*, (39), p. 239-237.
- Peña, T. S., Toro, A. S., Osses, B. S., & Navarro, A. B. (2019). Diagnóstico del conocimiento conceptual en educación física: un estudio mixto en Chile. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41, 248-255. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.009>
- Pérez, P. V., & Vargas, R. O. (2003). La importancia de la Educación Física en el currículo escolar. *InterSedes*, Vol. 4, Núm. 7, pp. 119-130.
- Rodríguez, G., & Alonso, G. (2006). Aprendizaje perceptivo. *Psicología del Aprendizaje. Badajoz: Abecedario*.
- Romero, C. O., Lago, B. J., Toja, R. B., González, V. M., (2021). Propósitos de la Educación Física en Educación Secundaria: revisión bibliográfica. *Retos:*

nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, Retos, (40), p. 305-316.

- Rosales A., (2004). Lecturas educación física y deporte. Revista digital, Año 10, No 75. Disponible en: <https://www.efdeportes.com>
- Rosas, J. M., Vila, J., & Nieto, J. (2003). Investigación contemporánea en aprendizaje asociativo. *Estudios en España y México*. 1ª. Edición. Editorial del lunar.
- Rueda Beltrán, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, Vol. 33, Núm.131, pp. 3-6.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, Vol. 55, Núm.1, pp. 68-78.
- Sáenz-López, P. B., Castillo, E. V., & Conde, C G. (2009). Didáctica de la educación física escolar. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3311> Fecha de consulta 22 de febrero del 22.
- Salazar, A. C. M., & Gastélum, C. G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática (Self-determination Theory in the Physical Education context: A systematic review). *Retos*, 38 (38), pp. 838-844.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Obligatoria.
- Sosa, J. M. R., Vota, A. M. D. G. A., Ortiz, J. T., Meraz, G. M., & Alonzo, S. J. L. (2021). Educación física: Referentes y nociones conceptuales del personal docente en Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 298-305.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernández, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica.
- Toro, S. C. A., & Chaverra, B. E. (2022). ¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física? Análisis de su acción evaluativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 28-43.
- Torres, Á., F., R., Peneida, L., E., C., & Torres, A., C., C. (2022). Metodologías emergentes para la enseñanza de la Educación Física (Revisión). *Revista científica Olimpia*, Vol. 19, Núm. 1, pp. 98-115.

- Troncoso, S. P., Arévalo, S. T., Bustingorry, S. O., Moreno, J. O. P., & Hernández-Mosqueira, C. (2019). La Dimensión Conceptual del Conocimiento en Educación Física: Un estudio Binacional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 170-175.
- Troncoso, S. P., Arévalo, S. T., Veliz, J. C. B., & Aburto, B. N. (2019). Hacia una comprensión de la evaluación conceptual en educación física. *Educación Física y Ciencia*, 21 (1).
- Trullén, C. A. (2022). Relación de factores sociodemográficos, metodologías educativas y contenidos curriculares con el disfrute en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, Vol. 13, Núm. 74.
- Valencia Moreno, J., Ayala Zuluaga, J., & Sánchez, E. J. (2021). Conocimiento didáctico de contenido en el marco de la enseñanza para la comprensión de la Educación Física escolar: revisión sistemática. *Retos*, 43, 243-255. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88644>
- Vaquero-Solís, M., Amado, A. D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20 (77), p. 119-131.
- Vázquez, F. M. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, Núm.8, pp. 66-74. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/100/327> Fecha de consulta: 10 de febrero del 2022.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 39 (4), 221-227.
- Zamarripa, J., Duarte Félix, H., Morquecho Sánchez, R., Pérez García, J. A., & Castillo, I. (2018). Educación física en México revisión de estudios basados en la teoría de la autodeterminación.
- Zamora, C. P., López, Y. G., García, Y. P., & Cruz, L. O. S. (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.
- Zara, B., Vanden, V., & De Groof, D. (2013). Measuring product liking in preschool children: An evaluation of the Smileyometer and This or That methods. *International Journal of Child-Computer Interaction*, Vol. 1, pp. 61-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2012.12.001>

ANEXOS

Anexo A. Relación y claves de informantes

Clave	Edad	Sexo	Escolaridad
NA.M.1	44	Mujer	Maestría
MA.H.2	42	Hombre	Licenciatura
SB.H.3	58	Hombre	Licenciatura

Anexo B. Encuesta de motivación académica para el alumnado de la EST No. 29

“Antonio Aguilar Barraza”



Encuesta de motivación académica para el alumnado de la EST No. 29 “Antonio Aguilar Barraza”

Folio: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Indicaciones: Lee el ítem que se ubica al lado izquierdo, en seguida otorga una valoración del 1 al 7 conforme con el indicador del número a cómo te identificas con la frase.

No.	Ítem	1 Nada en absoluto	2 Poco de acuerdo	3 Mediamente de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1	No lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo al venir a la escuela.					
2	En su momento, tuve buenas razones para asistir; pero ahora me pregunto si debería continuar estudiando.					
3	No sé por qué asisto y francamente, me tiene sin cuidado.					
4	No lo sé; no consigo entender por qué asisto a la escuela.					
5	Para que en el futuro pueda ingresar a la carrera que quiero o consiga un buen empleo.					
6	Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.					
7	Para tener un buen empleo en el futuro.					
8	Para demostrarme que soy capaz de terminar la preparatoria.					
9	Porque aprobar la escuela me hace sentirme importante.					
10	Para demostrarme que soy una persona inteligente.					
11	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.					

12	Porque pienso que los estudios de preparatoria me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido.					
13	Porque posiblemente me permitirá entrar en el la Universidad que quiero.					
14	Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional.					
15	Porque creo que estudiar mejorará mis habilidades como alumno.					
16	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.					
17	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.					
18	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.					
19	Porque estudiando puedo continuar aprendiendo las cosas que me interesan.					
20	Por el placer de estudiar cosas.					
21	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes.					
22	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.					
23	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.					
24	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.					
25	Porque en la escuela puedo sentir satisfacción personal en la búsqueda de la perfección.					
26	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.					
27	Por el gusto que siento al sentirme completamente absorbido por los temas que estudio.					

Fuente: elaboración propia adaptada del instrumento de Becerra & Morales, 2015.

Relación de los Ítems con los tipos de motivación para su análisis.

Factor	Número de elementos	Número de ítem
Amotivación	4	1, 2, 3 y 4
Motivación extrínseca, regulación externa	3	5, 6 y 7
Motivación extrínseca, regulación introyectada	4	8, 9, 10 y 11
Motivación extrínseca, regulación identificada	4	12, 13, 14 y 15
Motivación intrínseca al conocimiento	6	16, 17, 18, 19, 20 y 21
Motivación intrínseca a las metas	6	22, 23, 24, 25, 26 y 27

Fuente: elaboración propia adaptada del instrumento de Becerra & Morales, 2015.

Anexo C. Preferencias de motivación extrínseca



Encuesta para el alumnado de la EST No. 29 “Antonio Aguilar Barraza” con preferencias en la motivación extrínseca

Folio: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Indicaciones: Lee el ítem que se ubica al lado izquierdo, en seguida coloca una “X” en el cuadro de la imagen que te representa en esa situación.

Ítem	Indicador				
	1 Muy poco	2 Poco	3 Niño	4 Muy niño	5 Mucho
Clases de Educación Física con material didáctico (sin balones)					
Desarrollo de la clase de Educación Física en la plaza cívica (bajo el domo)					
Clases de Educación Física con balones					
Desarrollo de la clase de Educación Física en la cancha (bajo el sol)					
Me es indiferente el lugar donde sea la clase y si se usa o no material didáctico					

Fuente: elaboración propia, adaptado al sonrisómetro de Zara, Vanden & De Groof, 2013.

Anexo D. Rubrica de evaluación de los contenidos conceptuales



Rubrica de evaluación para la propuesta del modelo de intervención.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN CONCEPTUAL						
	A (3 puntos)	B (2 puntos)	C (1 punto)			
	Comprensión de la información					
I.	Comprende las partes o rasgos del concepto y su significado	3	Identifica algunas partes del concepto y cuál es su significado	2	Conoce parcialmente el significado del concepto	1
	Procesamiento de los conceptos					
II.	Examina y descompacta la información en partes específicas	3	Conecta algunas ideas del concepto de manera parcial, sin precisar	2	Parafrasea alguna información básica relacionada con el concepto	1
	Argumentación de la puesta en acción del concepto					
III.	Razona causas y efectos de la aplicación del concepto	3	Reconoce la información a través de la interpretación de alguna situación	2	Generaliza escenarios en donde posiblemente puede encontrarse el concepto	1
	Justificación de las ideas que sostiene el concepto					
IV.	Establece ideas claras y precisas que justifican la información	3	Emplea algunas palabras clave relacionadas con la información	2	Interpreta la información a través de divagaciones con el término conceptual	1
	Comparación entre conceptos y su aplicación					
V.	Distingue a través de conceptos, diferencias entre diversas acciones motrices	3	Ejemplifica, a través de la simulación de escenarios, la aplicación del concepto	2	Extiende la información en diversas aristas, sin precisar el concepto	1

Fuente: elaboración propia como adaptación del instrumento del SisAT, 2020.

Relación de los resultados de puntuación de la rúbrica para el modelo de intervención.

Interpretación de resultados por puntuación

Resultados	Puntuación
Nivel esperado	13 a 13
Tiene una comprensión precisa del significado conceptual, puede descompactar la información y sistematizarla por partes, razona los efectos de la aplicación práctica conceptual, tiene ideas claras y precisas para justificar el concepto y sabe distinguirlos entre otros.	
En desarrollo	9 a 12
Tiene una idea parcial del concepto y su significado, puede conectar ideas, pero sin precisar la información, reconoce el concepto a través de interpretaciones y relaciona algunas palabras clave, también ejemplifica con escenarios la información conceptual.	
Requiere apoyo	Menos de 8
Tiene un conocimiento vago del concepto, realiza parafraseo sin aterrizar la información y relacionarla adecuadamente, hace generalizaciones que posiblemente podrían tener situaciones donde se involucre la información, divaga sobre el tema y no precisa sus ideas.	

Revisión individual por participante

Folio:						Puntuación total
COMPONENTE						
I.	II.	III.	IV.	V.		
Puntuación						

Relación grupal de resultados por componente

No.	Folio	COMPONENTE					Puntuación total individual
		I.	II.	III.	IV.	V.	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
Total del grupo por componente							