

Análisis de la comunicación instruccional del profesorado de educación física desde una perspectiva socioconstructivista: Una revisión sistemática

Analysis of the instructional communication of physical education teachers from a socioconstructivist perspective: A systematic review

Manuel Vázquez-Manrique, Abraham García-Fariña
Universidad de La Laguna (España)

Resumen. El objetivo principal de esta revisión sistemática es valorar el impacto de la comunicación instruccional en el profesorado y el alumnado durante las clases de Educación Física, así como identificar las estrategias discursivas de corte socioconstructivista utilizadas por el profesorado, intentando esclarecer si ha habido un uso intencional y estratégico. Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos de WOS, Scopus y Dialnet durante febrero de 2024, siguiendo las directrices de PRISMA. Se seleccionaron los estudios relacionados, publicados entre 2009 y 2024, y se excluyeron aquellos no centrados en la comunicación instruccional, y los que se enfocan en alumnado universitario, o en individuos con problemas de habla o comunicación. Se incluyeron un total de 7 artículos, que involucran aproximadamente a 884 alumnos y alumnas, así como a 25 profesores/as. Los resultados revelaron la presencia de patrones comunicativos, que combinaban estrategias recurrentes. Además, se observaron diferencias en la frecuencia y variedad de las estrategias discursivas antes y después de la participación en un programa de formación. Cabe mencionar que la evidencia científica relacionada con esta temática es limitada. En conclusión, se observa una tendencia en el uso de estrategias discursivas/comunicativas y se destacan los beneficios que podría brindar el uso adecuado de la comunicación instruccional y la formación en este aspecto, de cara a la optimización del proceso de enseñanza.

Palabras clave: estrategias discursivas, patrones comunicativos, habla, pregunta respuesta, educación física, discurso docente, comunicación instruccional.

Abstract. The main objective of this systematic review is to assess the impact of instructional communication on teachers and students during Physical Education classes, as well as to identify the socioconstructivist discursive strategies employed by teachers, aiming to determine whether intentional and strategic use has been made. A systematic literature review was conducted in the WOS, Scopus and Dialnet databases in February 2024, following PRISMA guidelines. The related studies published between 2009 and 2024 were selected, while those not focused on instructional communication or targeting university students, or individuals with speech or communication problems were excluded. A total of 7 articles were included, involving approximately 884 students and 25 teachers. The results revealed the presence of communicative patterns that combining recurrent strategies. Additionally, differences in the frequency and variety of discursive strategies before and after participation in a training program were observed. It should be noted that scientific evidence related to this theme is limited. In conclusion, a trend in the use of discursive/communicative strategies is observed, and the benefits that proper use of instructional communication and training in this aspect could provide for optimizing the teaching process.

Key words: discursive strategies, communication patterns, speech, question answer, physical education, teaching discourse, instructional communication.

Fecha recepción: 05-07-23. Fecha de aceptación: 13-03-24

Manuel Vázquez-Manrique
alu0101121987@ull.edu.es

Introducción

Desde una perspectiva socioconstructivista, la construcción de significados compartidos entre el profesorado y el alumnado depende en gran medida de la comunicación y del uso del lenguaje (Coll y Onrubia, 2001). En el ámbito de la educación física, la comunicación instruccional y las estrategias discursivas se han reconocido como recursos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Ros, 2003). Sin embargo, existe una escasez de evidencia científica que aborde específicamente esta temática. El profesorado necesita conocer habilidades y estrategias pedagógicas que le permitan responder a las diferentes situaciones que se dan en el contexto donde desempeña su labor (Gurrero Sánchez et al., 2022), desde su formación inicial, asegurando el desarrollo de una óptima competencia comunicativa (Hinojosa Torres et al., 2023). Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más profundo del discurso del profesorado de educación física y llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura existente para identificar las estrategias comunicativas más efectivas en este contexto. De esta

manera, se podría implementar una Educación Física de Calidad (Leão Pereira y Lorente-Catalán, 2023), al fomentar la reflexión y el cambio, hacia entornos de aprendizaje significativos y colaborativos.

El constructivismo social, una teoría del aprendizaje propuesta por Vygotsky, enfatiza la importancia del contexto y la interacción social en el proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1979). Según esta teoría, la interacción social desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento compartido, donde el lenguaje juega un papel clave (Coll y Onrubia, 2001). En contraste, el constructivismo cognitivo, desarrollado por Piaget, se centra en explicar los procesos cognitivos individuales en el aprendizaje, sin considerar el impacto de los factores sociales (Piaget, 1976).

Dentro del constructivismo social, se destacan dos conceptos clave: la mediación instrumental y la mediación social (Vygotsky, 1979). La mediación instrumental se refiere al uso de herramientas y artefactos que facilitan el aprendizaje, mientras que la mediación social implica la participación de otros individuos en el proceso de aprendizaje. Otro

concepto fundamental del constructivismo social es la "zona de desarrollo próximo", que se refiere al espacio entre el nivel real de desarrollo de un individuo y su nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo potencial se entiende como el nivel que una persona puede alcanzar con la ayuda de otras personas (Vygotsky, 1979).

Mercer (1997) define las estrategias discursivas de guía como una serie de técnicas de conversación empleadas por el profesorado para mediar en la construcción del conocimiento del alumnado, con el objetivo de orientar el aprendizaje hacia las metas educativas deseadas. Según Edwards y Mercer (2012), el discurso del profesorado es una herramienta poderosa para conectar con las representaciones previas que el alumnado tiene sobre un concepto, ya que estas representaciones constituyen la base sobre la cual se construyen nuevos significados. Una vez establecida una estructura inicial mínima de significados compartidos, es necesario ampliar y enriquecer el conocimiento hacia un sistema de significados más completo. En este sentido, es responsabilidad del profesorado encontrar estrategias que impulsen el progreso de las representaciones del alumnado y eviten malentendidos e incomprendimientos (Coll y Onrubia, 2001).

El lenguaje desempeña un papel crucial en el proceso de construcción de significados compartidos, gracias a su función representativa y comunicativa. Por lo tanto, la construcción de significados depende en gran medida de las estrategias discursivas y los mecanismos semióticos utilizados por el profesorado y el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Onrubia, 2001). Desde una perspectiva socioconstructivista, estos mismos autores proponen una serie de estrategias discursivas que cumplen tres objetivos pedagógicos fundamentales: explorar y activar los conocimientos previos del alumnado, fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje de los contenidos abordados, y promover la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido objeto de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del proceso de exploración y activación de conocimientos previos, se pueden identificar diversas estrategias. Para Coll y Onrubia (2001) y García-Fariña (2015), estas incluyen el uso del marco social de referencia, el uso del marco específico de referencia y la demanda de información. En relación a la atribución de un sentido positivo por parte del alumnado hacia el aprendizaje, se pueden distinguir varias prácticas. Estas abarcan el uso de metaenunciados antes o después de la tarea, la incorporación de las contribuciones del alumnado en el discurso del profesorado, la caracterización del conocimiento como compartido, el reconocimiento del conocimiento personal adquirido y el elogio a las aportaciones verbales o acciones realizadas. En cuanto a la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, se incluyen la reelaboración de las contribuciones del alumnado, la caracterización y etiquetado de aspectos específicos del contenido o contexto, la integración de diversas perspectivas de referencia

del contenido y la transferencia cognitiva de la aplicación del aprendizaje a situaciones futuras.

Según Azzarito y Ennis (2003), el profesorado de educación física que se adhiere a enfoques socioconstructivistas valora en mayor medida las contribuciones del alumnado, promoviendo su participación activa en la construcción del conocimiento y estableciendo conexiones entre lo que se enseña y las experiencias previas de los estudiantes. Diversos estudios que investigan la comunicación del profesorado en educación física han concluido que las estrategias comunicativas pueden aumentar la motivación durante las clases (Webster, 2010) y mejorar la construcción de significados compartidos (MacPhail et al., 2013).

Además, se ha observado que el profesorado con más experiencia tiene una mayor capacidad para motivar el aprendizaje del alumnado en las clases de educación física (Webster, 2010), gracias a un uso más eficiente de la comunicación instruccional. Estudios adicionales realizados por el mismo autor, han revelado que el profesorado con más experiencia emplea con mayor frecuencia estrategias comunicativas que enfatizan la importancia de los contenidos impartidos, en comparación con el profesorado menos experimentado (Webster et al., 2012). Por otro lado, el profesorado con menos experiencia podría beneficiarse de la formación a través de un proceso de investigación-acción, considerado una herramienta poderosa para mejorar la práctica docente, generar conocimiento práctico, fomentar la participación y adaptar las intervenciones al contexto de la educación física (Pedraza-González y López-Pastor, 2015).

Otro estudio, realizado por Krahe et al. (2021), ha llegado a la conclusión de que la comunicación entre el profesorado y el alumnado tiene un impacto significativo en la valoración que los estudiantes otorgan a la asignatura de educación física. En este estudio se identificaron diferentes dimensiones de la comunicación del profesorado que influyen en este factor, tales como: los desafíos planteados, los elogios o refuerzos proporcionados, el apoyo no verbal, la comprensión y el compañerismo, y el control. Se destaca que las dos últimas dimensiones son especialmente relevantes. Por otro lado, Dina y Dina (2014) defienden que las estrategias comunicativas utilizadas por el profesorado varían dependiendo de las intenciones específicas en cada contexto o momento de la sesión en la que se encuentren. Estos autores diferencian entre momentos de organización del grupo y momentos de presentación de ejercicios durante la realización de las tareas.

Algunos investigadores consideran que la comunicación instruccional constituye una subdisciplina dentro del campo de la comunicación, que se encarga de examinar la enseñanza y el aprendizaje con el fin de explicar, predecir e intentar controlar los resultados de la instrucción (Mottet y Beebe, 2006). En este sentido, Rink (2019) sostiene que la instrucción en tareas motrices depende de cómo el profesorado pretenda involucrar al alumnado en los contenidos, empleando diversas acciones que mejoren la comunicación en la presentación de las tareas. Algunas de estas acciones incluyen: orientar al alumnado mediante el

uso de metaenunciados, seguir una secuencia lógica, establecer conexiones con las experiencias previas del alumnado y formular preguntas que permitan al alumnado demostrar sus conocimientos o lo que va a hacer (Lobato et al., 2005).

Asimismo, el uso de preguntas en el aula como estrategia didáctica potencia tanto las habilidades de argumentación y explicación del profesorado, como una actitud crítica en el alumnado y su propio proceso de autoaprendizaje (Benoit-Ríos, 2020). Por lo tanto, resulta fundamental que el profesorado adquiera habilidades que faciliten el compromiso del alumnado con los contenidos, mediante estrategias de instrucción de las tareas, ya que esto se considera una de las capacidades más importantes del profesorado (Rink, 2019).

La comunicación instruccional desempeña un papel crucial en los modelos de enseñanza deportiva. En el modelo de enseñanza comprensiva del deporte, también conocido como "Teaching Game For Understanding" (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982), se otorga gran importancia a la comunicación instruccional a través de preguntas y diálogos con el alumnado, con el objetivo de promover la reflexión sobre la comprensión táctica del juego. Este enfoque se considera un ejemplo de cómo enseñar educación física desde una perspectiva socioconstructivista, donde el uso de preguntas por parte del profesorado se convierte en un recurso pedagógico fundamental (Turner, 2005). El modelo TGfU está vinculado, por lo tanto, a estrategias de enseñanza emancipadoras y estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas (Mosston y Ashworth, 1993), los cuales se caracterizan por fomentar la autonomía y el protagonismo del alumnado, mientras el profesorado desempeña un papel de mediador y guía en la construcción del conocimiento.

En la práctica, es necesario manejar adecuadamente la comunicación instruccional con el fin de no reducir el tiempo de compromiso motor del alumnado y lograr una construcción de significados más efectiva. También, el correcto manejo del "feedback" (Asún-Dieste et al., 2020) o el uso de la estrategia pregunta-respuesta (Díaz y Castejón, 2011) por parte del profesorado, aumenta la motivación del alumnado, su participación en las tareas y mejora la comprensión de las tácticas y estrategias de los juegos o deportes practicados. Según Singleton (2009), el modelo de TGfU se puede considerar como un enfoque para la enseñanza de los juegos, basado en principios socioconstructivistas de la pedagogía. Este enfoque se basa en los conocimientos previos de los estudiantes, propone desafíos para resolver y promueve el desarrollo de habilidades en un entorno colaborativo que fomenta la creación de significados compartidos.

Dado el papel fundamental del profesorado como mediador en la construcción de significados en el estudiantado, el objetivo principal de esta revisión sistemática se centra en evaluar el impacto de la comunicación instruccional en el profesorado y el alumnado, durante las clases de educación física en la enseñanza no universitaria. Además, busca iden-

tificar las estrategias discursivas de enfoque socioconstructivista utilizadas por el profesorado, tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria, para promover aprendizajes significativos a través de la construcción del conocimiento en esta área, tratando de determinar si se han utilizado de manera intencional y estratégica, con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Método

Fuentes y estrategia de búsqueda

Se realizó una revisión sistemática de la literatura de acuerdo con las directrices de "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) guidelines" (Moher et al., 2009) durante el mes de febrero de 2024 en las bases de datos de Scopus, Web of Science (WOS) y Dialnet, con la intención de encontrar artículos relacionados con el objeto de esta revisión y que fueran relevantes para el estudio. Las palabras claves utilizadas para la búsqueda fueron las siguientes: *discursive strategies*, *communication patterns*, *speech*, *question answer*, *teaching discourse*, *instructional communication* y *physical education*. Las diferentes palabras claves fueron unidas con los operadores booleanos AND y OR. Además, se utilizó el operador de truncamiento "*" para incluir también los términos derivados. La estrategia de búsqueda utilizada para todas las bases de datos fue: ("*Discursive strategies*" OR "*communication patterns*" OR *speech* OR "*question answer*" OR "*teach* discourse*" OR "*instructional communication*") AND ("*physical education*").

Criterios de inclusión y exclusión

Para filtrar los artículos y obtener aquellos que más se ajustan al objeto de estudio, se aplicó un conjunto de criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: artículos publicados entre 2009 y 2024 y que pertenecieran a todas las categorías profesionales. Estos se aplicaron como filtros durante la búsqueda de los artículos en las bases de datos y se seleccionaron todos los artículos relacionados con estrategias discursivas o comunicación instruccional en educación física. También se aplicaron los siguientes criterios de exclusión para el cribado de los artículos obtenidos tras la búsqueda: no estar centrado en la comunicación instruccional o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudios en personas o alumnado con patologías (problemas de comunicación o habla) y estudios realizados con alumnado universitario. En la Figura 1 se presenta el diagrama de flujo.

Selección de estudios y recopilación de datos

Se leyó el título y el resumen de todos los artículos encontrados tras la búsqueda en las bases de datos, con el fin de determinar si se ajustan o no al objeto de esta revisión. Este proceso fue realizado por un revisor que trabajó de manera independiente. A continuación, se seleccionaron los artículos potencialmente relevantes y se realizó su lectura completa, para finalmente aplicar los criterios de exclusión

y obtener la muestra final para la revisión. Respecto a la recopilación de datos, dos revisores compilaban datos de las publicaciones y se extrajeron diferentes datos de los estudios seleccionados, a través de la tabla de extracción de datos, dónde se colocaba información referente a cada estudio: autor y año, tipo de estudio, muestra y edad, intervención metodológica, duración, variables, instrumentos de medición y conclusiones finales del estudio, tal y como se presenta en la Tabla 1.

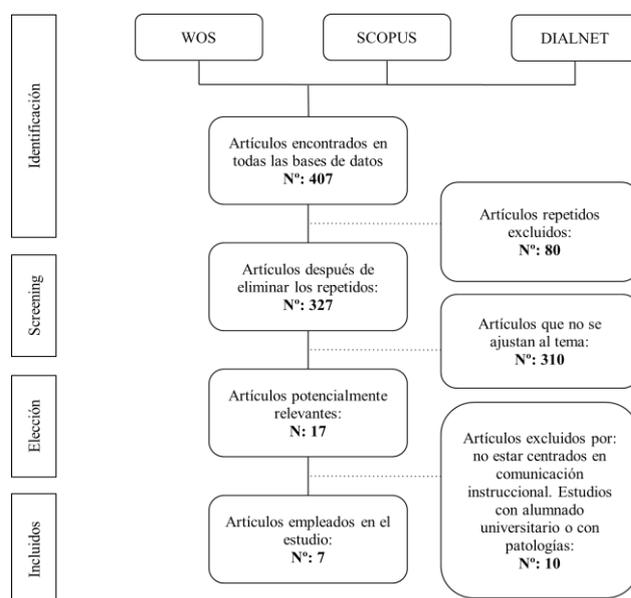


Figura 1. Diagrama de flujo

Tabla 1. Características de los estudios.

Autores y año	Tipo de estudio	Muestra y edad	Intervención metodológica	Duración	Variables	Instrumentos	Conclusión
Giraldo et al. (2009)	Diseño cuantitativo	14 docentes de educación física	Análisis observacional (mediante grabación) del comportamiento verbal	164 clases de 55 minutos cada una	Dimensiones: 1) instructiva 2) afectiva 3) social 4) motivacional	Sin identificar	Existe un predominio de que el discurso de los docentes está enmarcado en un perfil instructivo con actos de habla expositivos y autoritarios, en desequilibrio con las otras dimensiones que tienen poco protagonismo y que estimulan la creatividad motriz
Webster et al. (2011)	Diseño cuantitativo	636 estudiantes de educación secundaria obligatoria (Media de 14,9 años, 44% chicos y 56% chicas)	Filtrado de datos (Data Screening) a través del software LISREL 8.80 Análisis factorial (Factor Analysis) para identificar las categorías latentes subyacentes a los datos, utilizando el paquete estadístico de SPSS 17.0. y software LISREL 8.80 Modelado de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling) utilizando el paquete estadístico LISREL 8.80	El estudio se desarrolló durante un semestre de clases, en 5 institutos diferentes	El estado de motivación, la percepción del alumnado sobre la comunicación docente de la relevancia del contenido, la importancia percibida de la educación física, y el aprendizaje afectivo	Escala SMS (motivación). Escala CCRS (percepción del profesorado por parte del alumnado). Escala PCRS (qué considera importante el alumnado). Escala ALS (aprendizaje afectivo). Escala de intenciones de ser físicamente activo (intenciones para el contenido aprendido)	Identificación de factores que influyen la aplicación de los contenidos en el futuro de los estudiantes. La percepción del alumnado sobre el comportamiento de la comunicación docente tiene un efecto significativo sobre las respuestas afectivas de alto orden. La intención de usar los contenidos en el futuro depende de que el profesorado haga atractiva la asignatura y conecte con los intereses del alumnado
Díaz-del-Cueto et al. (2012)	Diseño mixto Estudio de Casos colectivos	Cinco docentes de educación secundaria y 125 estudiantes	Análisis observacional (mediante grabación) del comportamiento verbal	18 sesiones en total (agrupadas en dos unidades de enseñanza) Desarrolladas en 16 semanas	Estrategia pregunta-respuesta en el modelo TGfU	Diario Reuniones de grupo Grabaciones de clase Software NVivo	Falta de formación para la implementación de la estrategia pregunta respuesta que trate de promover la reflexión del propio alumnado sobre su aprendizaje y desarrollo del pensamiento estratégico. Alumnado sorprendido con el nuevo enfoque de

							enseñanza y el alumnado progresa en los niveles de motivación y de comprensión del juego
Webster et al. (2013)	Diseño cuantitativo	636 estudiantes educación secundaria obligatoria (Media de 14,9 años)	Análisis exploratorio factorial a través del software SPSS 19.0 Análisis de grupos (Cluster Analysis) para identificar grupos de individuos. Software SAS 9.2 Análisis del perfil latente (Latent Profile Analysis) para identificar las categorías latentes subyacentes a los datos. Software Mplus 6.11	El estudio se desarrolló durante un semestre de clases, en 5 institutos diferentes	Diferentes variables en relación con los perfiles de estudiantes basados en aprendizaje afectivo (desde una perspectiva de la comunicación instruccional)	Cuestionario demográfico para información biográfica. Escala SMS (motivación). Escala CCR (percepción de comunicación por parte del alumnado). Escala PCRS (que aprende el alumnado). Escala ALS (aprendizaje afectivo). Escala INT (intenciones para el contenido aprendido)	La clasificación realizada puede ayudar a los y las docentes a tomar decisiones más informadas sobre cómo aumentar el potencial de aprendizaje afectivo de los estudiantes que pertenecen a subgrupos específicos. Además de identificar alumnado con características similares y diseñar estrategias de intervención en función de las necesidades
García-Fariña et al. (2016)	Diseño (mixed methods) cuantitativo y cualitativo	Una profesora y 19 niños y niñas de 1º-2º de Educación Primaria. (6-8 años)	Análisis observacional (mediante grabación) del discurso docente antes y después de participar en un proceso de investigación acción (empleo de estrategias discursivas) Análisis de datos cuantitativos a través de T-patterns por medio del programa Theme v.6 (identificar patrones discursivos)	8 sesiones con una periodicidad quincenal	Dimensión temática del mensaje (conducta verbal) Contexto donde se generan esos mensajes	Instrumento observación ad hoc (formato campo y sistema de categorías) ADDEF. Cámara Panasonic NV-Gs300 + Programa Cyberlink Power Director. Software Atlas-ti 7.1.8 (instrumento de registro)	Destaca el uso de demandas de información, provocando una respuesta en el alumnado y la posterior incorporación de sus aportaciones al discurso del profesor, además del elogio a la aportación o acción realizada (pueden aparecer incorporaciones con matizaciones)
García-Fariña et al. (2018)	Diseño (mixed methods) cualitativo y cuantitativo Observación sistemática basada en observación directa	Tres profesores (1 hombre, 2 mujeres) con experiencia y 65 niños y niñas de Educación Primaria de 1º, 2º, 5º y 6º curso (Media de 10.7 años)	Análisis observacional (mediante grabación) del comportamiento verbal antes y después de participar en un programa de familiarización con las estrategias discursivas Análisis de datos cuantitativos a través de patrones en las estrategias de comunicación instruccional	29 sesiones (agrupadas en dos módulos) Desarrolladas en 4 meses (8 sesiones cada 2 semanas)	Estrategias discursivas en un sistema de categorías (tres dimensiones) Cambios en los patrones discursivos tras la participación en el programa de familiarización	Instrumento observación ad hoc (formato campo y sistema de categorías) ADDEF. Cámara Panasonic HDC-HS100 + grabadora de audio bluetooth (AKGPR81 + PT81). Software Atlas-ti 7.1.8 (instrumento de registro) y Software GSEQ5.1	Destaca el uso de demandas de información al alumnado, combinado con la incorporación de sus aportaciones al discurso del profesor y la reelaboración de dichas aportaciones. El programa de intervención puede mejorar el repertorio y aumentar el uso de estrategias discursivas del profesorado
García-Fariña et al. (2022)	Diseño (mixed methods) cuantitativo y cualitativo. Observación indirecta	Dos profesores con 9 y 2 años de experiencia y 39 niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria (Media de 10.7 años)	Análisis observacional (mediante grabación) de patrones discursivos utilizados antes y después de participación en el programa de investigación-acción (estrategias discursivas) Análisis de datos cuantitativos a través del análisis de coordenadas polares	18 sesiones en total (agrupadas en dos módulos). Desarrolladas en 16 semanas	Cambios en los patrones discursivos tras la participación en el programa de investigación-acción	Instrumento observación ad hoc (formato campo y sistema de categorías) ADDEF. Videocámara Panasonic HDC-HS100 + audio bluetooth (APKPR40 + PT40). Software Atlas-ti 7 (registro de datos) y Software HOISAN 1.6.3	El programa de investigación-acción provocó cambios en los patrones comunicativos del profesorado, además, la participación en el programa permite conocer y enriquecer el uso de las estrategias discursivas. Destaca un patrón de demandas de información vinculadas a varias estrategias discursivas

ADDEF: Análisis del Discurso Docente en Educación Física, SMC: State Motivation Scale, CCR: Content Relevance Scale, PCRS: Perceived Content Relevance Scale, ALS: Affective Learning Scale, INT: Scale of Intentions to be Physically Active, PCRS: Perceived Class Relevance Scale

Resultados

Características de los estudios seleccionados

Algunos de los artículos incluidos en la revisión, presentan características similares. En el caso de los estudios de García-Fariña et al. (2016; 2018 y 2022), los tres trabajos presentan un diseño similar, basado en *mixed methods* y utilizan la observación directa e indirecta en sus procedimientos metodológicos. En los tres estudios, se aplica un programa de investigación-acción y se analizan las variables tanto antes, como después de la participación en el programa, por lo que se prestan para su análisis y comparación. En cambio, los trabajos de Webster et al. (2011 y 2013) y Giraldo et al. (2009), no analizan las mismas variables que los estudios anteriores, pero se encuentran relacionadas con las estrategias de intervención que utiliza el profesorado para mejorar el aprendizaje afectivo, la aplicación de los contenidos en contextos futuros, o que estimulen la creatividad motriz, desde la perspectiva de la comunicación instruccional. Los estudios realizados por Webster et al. (2011 y 2013), estudian las mismas variables y utilizan instrumentos similares, por lo que resultan comparables entre sí. En el caso de Díaz-del-Cueto et al. (2012), se realiza un estudio de casos colectivos centrándose en la estrategia comunicativa de preguntas al alumnado.

Impacto de la comunicación instruccional sobre el profesorado y alumnado

En cuanto al impacto de la comunicación instruccional sobre el profesorado y el alumnado, cabe destacar que tras llevarse a cabo la intervención metodológica en el estudio de García-Fariña et al. (2016), dónde la maestra lleva a cabo un proceso formativo entre la fase de pre formación y post formación, existen diferencias significativas en cuanto a la evolución hacia un uso mayor de estrategias discursivas, tanto en variedad como en frecuencia. Lo mismo sucede en el estudio de García-Fariña et al. (2018), se observa una mayor variedad y un aumento de la frecuencia de uso de estrategias discursivas, después de haber participado en un programa de formación.

En el estudio de García-Fariña et al. (2022), puede observarse como el programa de investigación-acción llevado a cabo, permitió al profesorado ser más consciente de las estrategias discursivas que utilizaba y aumentó la percepción de mejora en el uso intencional de la comunicación instruccional de cara a la mejora del aprendizaje del alumnado. Además, se incrementó la cantidad de combinaciones de estrategias discursivas durante las sesiones de educación física.

En el estudio de Giraldo et al. (2009), puede observarse cómo los docentes mantienen un marcado perfil instructivo con claros matices expositivos y autoritarios con respecto a los perfiles afectivos y sociales, donde se incluyen las valoraciones positivas sobre el alumnado, la creación de estados de ánimo hacia la experimentación, la curiosidad y el trabajo en equipo, resultando esenciales para el desarrollo de la creatividad. Estos actos de habla no se presentan con insistencia y regularidad en la comunicación de los docentes.

El estudio realizado por Webster et al. (2013), reveló la existencia de diversos perfiles de estudiantes en relación al aprendizaje afectivo, siendo la comunicación instruccional el factor determinante de las variables asociadas a cada grupo. Los resultados demostraron una relación positiva entre una mayor participación y un mayor número de respuestas afectivas de alto orden, como la autodirección en la práctica y la aplicación del conocimiento y habilidades en diferentes contextos. Por otro lado, se observó que los estudiantes con respuestas afectivas de bajo orden, como prestar atención al profesorado, responder preguntas o seguir instrucciones, presentaban una relación positiva tanto con la percepción de la comunicación del profesor por parte de los estudiantes, como con las intenciones de utilizar los contenidos aprendidos en otros contextos. Cabe destacar que los grupos con puntuaciones bajas en respuestas afectivas de alto orden también mostraron una baja intención de utilizar los contenidos aprendidos y una menor importancia atribuida a dichos contenidos.

El estudio de Webster et al. (2011), destaca diversos mecanismos que pueden influir en la aplicación, por parte del alumnado, de los conocimientos adquiridos en futuros contextos. Entre estos mecanismos se encuentran: la motivación, el contenido relevante en la comunicación docente, la relevancia percibida del contenido y el aprendizaje afectivo (diferenciando entre respuestas de alto orden y bajo orden). Es evidente que estos mecanismos están estrechamente ligados a las estrategias comunicativas empleadas por el profesorado durante las clases, tanto para hacer la asignatura atractiva para los estudiantes, como para transmitir de qué forma la educación física conecta con sus intereses y representaciones previas.

Por tanto, estos estudios (Webster et al., 2011 y 2013) resaltan la influencia de la comunicación instruccional en el aprendizaje afectivo del alumnado de Educación Secundaria y en las intenciones de aplicar los contenidos en otros contextos. La participación activa y las respuestas afectivas de alto orden están relacionadas con una comunicación percibida más positiva y una mayor intención de aplicar los conocimientos adquiridos. Estos hallazgos proporcionan información valiosa para mejorar las estrategias de comunicación y promover un aprendizaje afectivo óptimo en el entorno educativo.

En el estudio de Díaz-del-Cueto et al. (2012), se indicó las dificultades del profesorado en promover la reflexión del propio alumnado sobre su aprendizaje y en desarrollar un pensamiento estratégico durante el juego deportivo basado en el modelo TGfU. No obstante, se demostró que hubo satisfacción generalizada donde el alumnado progresó de manera significativa en los niveles de comprensión del juego y en el pensamiento estratégico.

Tipos de estrategias discursivas en educación física

En el estudio de García-Fariña et al. (2016), antes de la aplicación del programa de investigación-acción, se puede apreciar en la docente, la existencia de un patrón discursivo compuesto por: demanda de información e incorporación

literal de las respuestas del alumnado al discurso de la profesora, seguido de un refuerzo o elogio. Cabe destacar la modificación que sufre el patrón discursivo inicial por otro de similares características, pero sustituyendo la incorporación literal por una estrategia de reelaboración de las aportaciones del alumnado al discurso de la profesora.

En el trabajo de García-Fariña et al. (2018), se observa en el caso de los 3 profesores y profesoras analizadas, una estructura similar en cuanto al uso de estrategias discursivas. En primer lugar, se realiza una demanda de información al alumnado, seguida de la incorporación de sus respuestas al discurso del docente, o en algunos casos la reelaboración de dichas respuestas hacia otra más elaborada. En el caso del profesor #1, sigue el patrón anterior, pero también se observa una relación entre el recurso al marco social de referencia y el reconocimiento del conocimiento personal adquirido, seguido de una demanda de información. La profesora #2 sigue la misma estructura inicial de demanda de información e incorporación de respuestas y/o su posible reelaboración, pero también se puede observar el uso del recurso al marco social de referencia, asociado a la incorporación de metaenunciados durante la tarea. El profesor #3 también solicita información, asociada a la incorporación o reelaboración de las aportaciones del alumnado, apareciendo en algunos casos, la caracterización y etiquetado de términos relacionados con el contenido o el contexto, asociado a la incorporación de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor.

En cuanto al estudio de García-Fariña et al. (2022), los resultados del análisis del primer docente muestran la aparición de patrones comunicativos vinculados a la demanda de información, tanto antes como después de la participación en el programa de investigación-acción. Antes de participar en el programa, se puede observar una relación entre la demanda de información y la incorporación de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor, además de la relación entre el uso de elogios y la demanda de información, aunque no ocurren sucesivamente. En el caso del segundo profesor, antes del programa de investigación-acción, se observa cómo el uso de elogios o refuerzos se encuentra precedido de preguntas o demandas de información, formando un patrón discursivo.

Giraldo et al. (2009), enfatiza que el perfil comunicativo de los maestros se caracterizaba por un predominio de la dimensión instructiva con una alta carga de mensajes expositivos y autoritarios con poco espacio para la interacción con el alumnado y, en menor medida, en estrategias que estimulen la creatividad motriz, como las valoraciones positivas sobre el alumnado, debates, la reflexión crítica, la creación de estados de ánimo hacia la experimentación, la curiosidad y el trabajo en equipo.

Uso intencional y estratégico de estrategias discursivas

Los resultados del estudio de García-Fariña et al. (2016) muestran un uso diferente de las estrategias discursivas por parte de la docente objeto de estudio, después de participar

en el programa de investigación-acción. Se puede observar la utilización de las mismas estrategias, pero con un orden diferente, encontrando un patrón compuesto por la incorporación literal de las aportaciones del alumnado, lo que provoca una pregunta o demanda de información seguida de un elogio. También se puede observar una combinación de las incorporaciones de las aportaciones del alumnado con matizaciones a dichas aportaciones, añadiendo el elogio al final. Este cambio en el uso de la comunicación instruccional se debe a la intencionalidad del profesorado de hacer más consciente al alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el estudio de García-Fariña et al. (2018), una de las profesoras analizadas (#2), muestra preocupación por vincular de forma intencional, lo que el alumnado ya sabe previamente, con lo que se está enseñando en ese momento. Utiliza el recurso al marco social de referencia, como estrategia de exploración de conocimientos previos, para luego realizar reelaboraciones de las aportaciones del alumnado. Tras llevarse a cabo el programa de familiarización con las estrategias discursivas, se pueden observar la aparición de nuevas estrategias discursivas que no fueron utilizadas en la fase previa al programa de investigación-acción, como, por ejemplo: el uso de metaenunciados antes de la tarea y el recurso al marco específico de referencia en el caso del profesor #1. En este profesor, se puede observar la aparición de una nueva estrategia discursiva, el profesor realiza la incorporación de las acciones del alumnado al discurso del profesor, seguida de un refuerzo o elogio a dicha aportación. Además, se aprecia la aparición de estos elogios y el reconocimiento del conocimiento adquirido, indicando una preocupación por crear un clima positivo en el aula.

Siguiendo con el estudio de García-Fariña et al. (2018), en el caso de la profesora #2, tras el programa de investigación-acción, aumentó el número de asociaciones entre estrategias discursivas, como: la asociación entre el recurso al marco de referencia y la caracterización y etiquetado de determinados aspectos, además de la relación entre el marco social de referencia y el uso de metaenunciados antes y durante la tarea. También en el caso de la profesora #2, se observa la aparición de nuevas estrategias discursivas como la integración de diversas perspectivas de referencia del contenido. Esto, sumado a las asociaciones entre las diferentes estrategias, sugiere que la profesora las ha utilizado de forma intencionada y estratégica como forma de mejora en la construcción del conocimiento. El profesor #3, mantuvo la estructura de estrategias discursivas utilizada antes de participar en el programa.

En el estudio de García-Fariña et al. (2022), tras la aplicación de un programa de investigación-acción basado en el uso de estrategias discursivas, en el primero de los profesores analizados se observa que se mantienen algunos de los patrones utilizados antes de la participación en el programa, pero también aparecen algunos nuevos como la incorporación de las acciones del alumnado al discurso del profesor, lo que denota un uso intencionado. En el caso

del segundo profesor, después de la participación en el programa, se observa una relación entre las demandas de información y el recurso al marco específico de referencia, fenómeno que no se observaba antes de su participación. Además, se observa también un vínculo entre la demanda de información tanto con el recurso al marco específico de referencia, como con el uso de metaenunciados antes de la tarea. Se detectan cambios después del programa de formación, probablemente debido a que el profesorado es más consciente del potencial formativo y de la polivalencia de las estrategias discursivas en los aprendizajes.

Discusión

El objetivo principal de esta revisión sistemática fue valorar el impacto de la comunicación instruccional en el profesorado y el alumnado durante las clases de educación física, así como identificar las estrategias discursivas/comunicativas, de corte socioconstructivista, empleadas por el profesorado para promover aprendizajes significativos mediante la construcción del conocimiento en esta materia. Además, se buscó esclarecer si se habían utilizado de manera intencional y estratégica. Es importante destacar, que se encontró escasa evidencia científica relacionada con esta temática durante la búsqueda y el filtrado, lo que sugiere que la literatura científica actualizada en relación con la comunicación instruccional y las estrategias discursivas en educación física es limitada, lo cual reduce la fuerza de los resultados y dificulta su profundización y generalización.

Los resultados revelaron la existencia de diversas estrategias comunicativas, que en algunos casos se combinan en forma de patrones. Asimismo, se observaron diferencias en la frecuencia de uso y variedad de las estrategias discursivas antes y después de participar en un programa de formación, lo que indica un uso intencional por parte del profesorado. Además, se identifican diversos factores que están asociados a la comunicación instruccional del profesorado y pueden tener un impacto en el alumnado.

Impacto de la comunicación instruccional sobre el profesorado y alumnado

En tres de los estudios revisados (García-Fariña et al., 2016; 2018 y 2022), la mayoría del profesorado experimentó cambios tanto en la cantidad, como en la variedad de estrategias discursivas utilizadas después de participar en los programas de investigación-acción, al igual que en Díaz-del-Cueto et al. (2012). En estos programas, se llevan a cabo procesos colaborativos y reflexivos, por parte del profesorado, acerca de la utilización y el valor de las estrategias discursivas como recursos metodológicos. Además, se debate y se tratan aspectos como: la comunicación docente en educación física y cómo profundizar en el conocimiento de las estrategias discursivas, y otras opciones para optimizar la intervención docente. Por lo tanto, parece razonable afirmar que la toma de conciencia y la reflexión sobre la práctica, podrían permitir al profesorado mejorar su labor de media-

ción (Pedraza-González y López-Pastor, 2015; Watts Fernández et al., 2022). Estos cambios benefician tanto al profesorado, proporcionándole herramientas comunicativas adicionales, como al alumnado, facilitando la construcción de significados de manera más efectiva (Coll y Onrubia, 2001).

En relación al impacto de la comunicación instruccional en el alumnado, algunos de los estudios analizados no abordan esta cuestión de manera explícita. Sin embargo, tal y como se observa en los estudios de Webster et al., (2011 y 2013), el uso más efectivo de las estrategias discursivas por parte del profesorado podría promover un ambiente positivo en el aula, la motivación (Webster, 2010), la construcción de significados compartidos (MacPhail et al., 2013) y la importancia atribuida por el alumnado a la asignatura (Krahe et al., 2021). Además, la importancia que el alumnado otorga a la asignatura y a sus contenidos puede estar directamente relacionada con la aplicación de dichos contenidos en el futuro y depender de la motivación del alumnado. Por lo tanto, el rol del docente como facilitador en la construcción de significados compartidos resulta fundamental, ya que, a través de la comunicación instruccional y el empleo de estrategias discursivas, se podría influir sobre estas variables. Es esencial que el profesorado logre que el contenido sea percibido como importante por el alumnado, mediante la comunicación instruccional, principalmente motivándolo y conectando con sus representaciones previas.

La creación e identificación de diferentes perfiles de estudiantes podría ser útil para que el profesorado tome decisiones más conscientes sobre cómo utilizar la comunicación instruccional y las estrategias discursivas, con el objetivo de tener un mayor impacto en el aprendizaje afectivo del alumnado perteneciente a cada perfil (Jordá-Espi et al., 2019). Además, esta identificación podría ayudar a reconocer a los estudiantes con características o necesidades similares, permitiendo personalizar la comunicación instruccional en función de esas características.

Tipos de estrategias discursivas en educación física

En general, se puede observar en la mayoría del profesorado involucrado en los estudios, una repetición de un patrón discursivo específico, con sus variantes, formado por: demanda de información, seguida de la incorporación literal de las respuestas del alumnado, mientras que en otros se produce una demanda de información seguida de las acciones del alumnado (Lobato et al., 2005). En ocasiones, se pueden dar ambas situaciones, y suele aparecer el elogio o refuerzo al final de este patrón discursivo. El uso de refuerzos o elogios puede estar directamente relacionado con la importancia que el alumnado da a la asignatura (Krahe et al., 2021) y con la atribución de un sentido positivo al proceso de aprendizaje por parte del alumnado.

La presencia de estos patrones sugiere que puede haber una tendencia entre el profesorado de educación física en el uso de estrategias discursivas en sus clases, particularmente en la vinculación de la demanda de información con otras

estrategias discursivas. La demanda de información a través de preguntas puede fomentar la capacidad de argumentación y la habilidad de explicación por parte del profesorado (Benoit-Ríos, 2020), lo cual resulta interesante como estrategia para desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado. Por lo general, el profesorado se enfoca en explorar los conocimientos previos de su alumnado mediante preguntas y en reforzar las respuestas correctas, siguiendo un patrón similar al de pregunta-respuesta descrito por Díaz y Castejón (2011) y Díaz-del-Cueto et al. (2012). Este enfoque puede aumentar la motivación del alumnado, su participación en las tareas y mejorar su comprensión táctica.

Además, podría existir una tendencia por parte del profesorado a atribuir un sentido positivo al aprendizaje del alumnado, en lugar de evolucionar los conocimientos hacia formas más avanzadas o expertas. También es posible que haya una tendencia hacia un enfoque predominantemente instructivo entre el profesorado de educación física, utilizando especialmente actos de habla y estrategias expositivas y autoritarias.

Uso intencional y estratégico de estrategias discursivas

En todos los estudios incluidos en esta revisión que examinan el uso de estrategias discursivas, se implementa un programa de investigación-acción en el que participa el profesorado. Es importante destacar que se observaron diferencias significativas entre el período antes y después de la participación en el programa, lo que sugiere que una formación que fomente la reflexión sobre qué son las estrategias discursivas y cómo se utilizan podría mejorar la práctica docente (Pedraza-González y López-Pastor, 2015).

La reflexión sobre la práctica docente podría provocar un cambio en el profesorado y motivar la puesta en práctica de nuevas propuestas y líneas de investigación. Incluso se podría considerar la práctica reflexiva como una estrategia docente de cara a la mejora de la praxis educativa (Watts Fernández et al., 2022), además de la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento de las competencias didácticas que ayudarán en la formación integral del alumnado (Martínez Aguilera, 2022). Esto permitiría ampliar el repertorio de herramientas comunicativas disponibles para el profesorado.

En los estudios analizados en este trabajo, se observó que el profesorado emplea diversas estrategias discursivas después de participar en el programa de investigación-acción, indicando que el uso de las estrategias puede depender de las intenciones del profesorado en cada contexto, o de la parte específica de la sesión en la que se encuentren (Dina y Dina, 2014).

Las estrategias discursivas pueden ser utilizadas como recursos metodológicos para mejorar la comunicación instruccional y por lo tanto, la práctica docente, aunque los resultados obtenidos en el análisis, plantean interrogantes sobre la calidad de los recursos metodológicos empleados

de manera intencional por parte del profesorado de educación física, así como sobre la funcionalidad de las estrategias discursivas utilizadas. Además, se refleja que las estrategias discursivas podrían variar en función de las necesidades del alumnado en cada contexto (Dina y Dina, 2014) y de las habilidades y competencias comunicativas que posea el profesorado.

Con la intención de ofrecer una idea novedosa, García-Fariña (2015) plantea una propuesta de un uso eficaz de estrategias discursivas en las sesiones de educación física: se comenzaría tratando de explorar y conectar con los conocimientos previos del alumnado, utilizando la demanda de información y tratando de vincular los contenidos a impartir, con los conocimientos que el alumnado posee. Del mismo modo, se hace necesario atribuir un sentido positivo al aprendizaje del alumnado, generando un clima positivo en el aula a través del uso de reconocimientos y elogios, tomando en cuenta las aportaciones que el alumnado realice. En la última parte de la sesión de educación física, se requiere que los conocimientos y significados adquiridos evolucionen hacia otros significados más complejos, por lo que podría ser interesante realizar una recapitulación o resúmenes de lo abordado en la sesión, donde el alumnado tenga la oportunidad de verbalizar sus propias aportaciones. No obstante, el profesorado tiene la oportunidad de utilizar estrategias discursivas que le permita reformular esas aportaciones del alumnado o introducir nuevos conceptos propios de nuestro campo.

La escasa cantidad de estudios considerados en la revisión destaca la necesidad de continuar realizando investigaciones que amplíen el conocimiento de la enseñanza y las competencias comunicativas, con el objetivo de llevar a cabo una docencia eficaz (Hinojosa Torres et al., 2023). Es importante destacar que la mayoría de los estudios se centran en Educación Primaria, lo que indica la necesidad de investigar en esta línea, incluyendo a profesorado y alumnado de Educación Secundaria.

Conclusiones

Como conclusiones principales, se observa que la mayoría del profesorado de educación física de Educación Primaria utiliza dos patrones discursivos similares en su comunicación instruccional. Estos patrones consisten en la demanda de información, seguida de la incorporación de las aportaciones del alumnado o la demanda de información asociada a la reelaboración de las aportaciones del alumnado. Aunque no hay suficientes datos para generalizar estas afirmaciones, se puede notar una tendencia en el grupo de profesores y profesoras estudiado. Además, es importante destacar la presencia de diferentes factores que dependen de la comunicación instruccional del profesorado y pueden tener un impacto en el alumnado como: la motivación, la percepción de relevancia del contenido, el aprendizaje afectivo y la intención de aplicar los conocimientos en contextos futuros.

Es importante destacar la escasez de estudios centrados

en la comunicación instruccional del profesorado de educación física desde una perspectiva socioconstructivista, tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Por lo tanto, existe la necesidad de continuar investigando en esta área y analizar la comunicación instructiva y el uso de estrategias discursivas en un número mayor de profesorado y en diferentes situaciones de aprendizaje de diversos contenidos. Es fundamental analizar los perfiles comunicativos del profesorado desde un marco teórico acreditado y consolidado, como es el constructivismo social, para aportar mayor rigor en los análisis.

Un programa de investigación-acción, o un programa de formación similar a los utilizados en los estudios analizados, puede ser eficaz para mejorar el uso estratégico de las estrategias discursivas por parte del profesorado y, por lo tanto, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, dicha participación en el programa se asoció con un aumento en la variedad y frecuencia de uso de las estrategias discursivas por parte de casi todo el profesorado, lo que contribuye a una construcción de significados compartidos más eficaz.

Referencias

- Asún Dieste, S., Fraile Aranda, A., Aparicio Herguedas, J. L., & Romero Martín, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física (Difficulties in the use of feedback in physical education teacher training). *Retos*, 37, 85–92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/13573320309255>
- Benoit-Ríos, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95–115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación En La Escuela*, 45, 21–31.
- Díaz, M., y Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41.
- Díaz-del-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J., & Castejón, F. (2012). La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva del deporte en Educación Física: estudio de casos. *Cultura y Educación*, 24(3), 273–288. <https://doi.org/10.1174/113564012802845677>
- Dina, G., & Dina, L. (2014). Direct Communication in Physical Education Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 117, 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.191>
- Edwards, D., & Mercer, N. (2012). *Common Knowledge (Routledge Revivals)*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203095287>
- García-Fariña, A. (2015). Análisis del discurso docente como recurso metodológico del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria. [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/1945>
- García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2022). Do Physical Education Teachers Use Socioconstructivist Communication Patterns in Their Classes? *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 301–310. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0213>
- García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F. y Anguera, M. T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16, 171–182.
- García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2018). Observation of Communication by Physical Education Teachers: Detecting Patterns in Verbal Behavior. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00334>
- Giraldo, L., Rubio, E. y Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, 25–41.
- Guerrero Sánchez, M. A., Martínez Andunce, P., Hinojosa Torres, C., Vargas Díaz, H., Araya Hernández, A., & Hurtado Guerrero, M. (2022). Competencias que precisan estudiantes de educación física en la práctica profesional: representaciones desde la experiencia de profesores mentores del sistema escolar chileno (Competencies required by physical education students in professional practice: representations from the experience of mentor teachers of the chilean school system). *Retos*, 45, 731–742. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92554>
- Hinojosa Torres, C., Vargas-Díaz, H., Carrasco-Beltrán, H., Araya-Hernández, A., Martínez-Sotelo, C., Hurtado-Guerrero, M., & Espoz-Lazo, S. (2023). Componentes del discurso docente en el desempeño de la práctica profesional en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Valparaíso-Chile (Components of the teaching discourse in the performance of professional practice in students of Physical Education Pedagogy in Valparaíso-Chile). *Retos*, 49, 691–700. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97241>
- Jordá-Espi, A., Gil-Madróna, P., Mujica-Johnson, F. N., & Pascual-Frances, L. (2019). Percepción Afectiva del Alumnado en Educación Física Primaria en la Provincia de Alicante. *Pensar En Movimiento: Revista de Ciencias Del Ejercicio y La Salud*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v17i1.35015>
- Krahe, C., Escamilla-Fajardo, P., y López-Carril, S. (2021). The Influence of Teacher-student Communication on the Importance of Physical Education. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 18(3), 4–10. <https://doi.org/10.22190/FUPES200916061E>
- Leão Pereira, A. F., & Lorente-Catalán, E. (2023). Educación Física de Calidad: Diseño y validación de una herramienta orientada a la reflexión e innovación en los procesos educativos (Quality Physical Education: Design and validation of a tool aimed at reflection and innovation in educational processes). *Retos*, 51, 32–46. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99745>
- Lobato, J., Clarke, D., & Ellis, B. (2005). Initiating and eliciting in teaching: A reformulation of telling. *Journal for Research*

- in *Mathematics Education*, 36(2), 101–136.
<https://doi.org/10.2307/30034827>
- López-Ros, V. (2003). “Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte”. En F.J. Castejón, F.J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez-Jiménez, y V. López-Ros (Eds.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (111-140). Wanceulen.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100–112.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>
- Martínez Aguilera, G. del R. (2022). Las inteligencias múltiples en la clase de educación física; una experiencia formativa con alumnos de educación primaria (Multiple intelligences in physical education class; a formative experience in primary school students). *Retos*, 44, 774–782.
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.89393>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7).
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea.
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2006). Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives. *Foundations of Instructional Communication*, 3–32.
- Pedraza-González, M. A., y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57(15), 1–16.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la Inteligencia*. Psique.
- Rink, J. (2019). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Singleton, E. (2009). From Command to Constructivism: Canadian Secondary School Physical Education Curriculum and Teaching Games for Understanding. *Curriculum Inquiry*, 39(2), 321–342.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00445.x>
- Turner, A. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. In: L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*. Human Kinetics.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watts Fernández, W. J., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes (From an instrumental pedagogical practice to a reflective practice in physical education: challenges and possibilities manifested in previous research). *Retos*, 43, 290–299.
<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>
- Webster, C. (2010). Increasing Student Motivation Through Teacher Communication. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 29–39.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598431>
- Webster, C., González, S., & Harvey, R. (2012). Physical education teachers’ self-reported communication of content relevance. *The Physical Educator*, 69(1), 89–103.
- Webster, C., Mîndrilă, D., & Weaver, G. (2011). The Influence of State Motivation, Content Relevance and Affective Learning on High School Students’ Intentions to Use Class Content Following Completion of Compulsory Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 231–247.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.231>
- Webster, C., Mîndrilă, D., & Weaver, G. (2013). Affective Learning Profiles in Compulsory High School Physical Education: An Instructional Communication Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 78–99.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.78>

Datos de los autores:

Manuel Vázquez-Manrique
 Abraham García-Fariña

alu0101121987@ull.edu.es
 agarfar@ull.edu.es

Autor/a
 Autor/a