

Percepción del profesor de educación física respecto al nuevo modelo educativo en México

Physical education teacher's perception of the new educational model in Mexico

José Luis Juvera Portilla, Oswaldo Ceballos Gurrola, Jorge Isabel Zamarripa Rivera, Javier Rodríguez Rodríguez, Erick Yael Fernández Barradas
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

Resumen. La educación en México ha transitado por distintos modelos educativos en ocasiones como consecuencia del cambio de legislatura, y en otras, debido a las tendencias de organismos educativos internacionales, lo que ha impactado de manera específica al currículum de Educación Física, dificultando así la evaluación de su pertinencia por parte del profesorado. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo, evaluar la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo en México. Se presenta un diseño no experimental transversal, con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 351 profesores de Educación Física en activo, de los cuales 152 (43.3%) son hombres y 199 (56.7%) mujeres. Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* para esta investigación que consta de 33 ítems agrupados en cinco factores: Fundamentación teórica, Bases conceptuales, Intervención docente, Planeación, y Satisfacción, contando con un proceso de validación mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se puede afirmar que el cuestionario posee propiedades psicométricas satisfactorias y de fiabilidad estimada a través de la consistencia interna. Los hallazgos muestran diferencias significativas en la percepción del docente entorno a los contenidos que agrupan el Nuevo Modelo Educativo donde las mujeres dan una puntuación más alta respecto a los hombres, al igual que los profesores de nivel secundaria respecto a los de preescolar y primaria. La principal conclusión es que el docente de Educación Física muestra una baja satisfacción respecto al Nuevo Modelo Educativo.

Palabras clave: Educación Física, Modelo educativo, Profesor, Evaluación, Currículum.

Abstract. Education in Mexico has gone through different models, sometimes because of the change of government, and other times, due to tendencies of international educational organizations, which has specifically impacted the Physical Education curriculum, making it difficult for teachers to evaluate its relevance. Therefore, the aim of this study is to evaluate the perception of the Physical Education teacher about the New Educational Model in Mexico. A non-experimental transversal design is shown, with a non-probabilistic sampling for convenience. 351 active Physical Education teachers participated, with 152 (43.3%) men and 199 (56.7%) women. A questionnaire was designed *ad hoc* for the population and consists of 33 items grouped in five factors: Theoretical argumentation, Conceptual bases, Teaching intervention, Planning, and Satisfaction, having a validation process through an exploratory and confirmatory factorial analysis. It can be stated that the questionnaire has satisfactory psychometric properties and reliability estimated through internal consistency. These findings show significant differences in the teacher's perception about the contents included in the New Educational Model according to gender, grade of studies, initial training school and educational level where they work. The main evidence is that Physical Education teachers show low satisfaction with the New Educational Model.

Key words: Physical Education, Educational model, Teacher, Evaluation, Curriculum.

Introducción

La educación en México ha transitado por distintos modelos educativos, tanto por cambios de gobierno, como por tendencias internacionales educativas, situaciones que han impactado de manera específica al programa de Educación Física (EF). Su tratamiento y

currícula, se han orientado por distintos enfoques como: el militar, deportivo, psicomotriz, orgánico funcional, motriz de integración dinámica, global de la motricidad, entre otros, culminando con un enfoque adecuado a las necesidades productivas de la sociedad del siglo XXI, adaptando la educación a la formación por competencias (Ceballos et al., 2013). Sin embargo, hasta este momento no se ha evidenciado continuidad respecto a los contenidos propios de la asignatura, además de que existe poca evidencia de que hayan sido sometidos a evaluación. Si se tomara como prueba de ello los indicadores

de salud pública, se podría hablar de resultados deficientes pues según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2017), México se ubica en primer lugar en sobrepeso y obesidad infantil a nivel mundial.

Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2016) a través del Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF) muestran el seguimiento de los últimos cinco años de la situación de la actividad física y el deporte en México, en donde sólo un 42.4% de la población es físicamente activa. Así mismo, la boleta de calificaciones mexicana sobre la Actividad Física de niños y jóvenes (Galaviz et al., 2018) refiere que sólo el 17.2% de los niños de 10 a 14 años y el 60.5% de los adolescentes de 15 a 19 años cumplen con las recomendaciones de actividad física de acuerdo a los criterios de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el documento emitido para garantizar la Educación Física de Calidad (McLennan & Thompson, 2015) sugiere un currículo que reconozca las diferencias entre estudiantes y proporcione actividades pertinentes, diversas y desafiantes para todos los alumnos, la escuela y su entorno; al tiempo que vincule la EF y la comunidad promoviendo el aprendizaje fuera del aula y entre diversas comunidades (Jauregui et al., 2018). La EF aborda diferentes contenidos que han sido plasmados como: ejes temáticos, competencias, componentes curriculares y aprendizajes clave, a pesar de ello, los parámetros de referencia son insuficientes para emitir un juicio valorativo acerca de los contenidos en los planes y programas de ésta asignatura en México.

El Nuevo Modelo Educativo (NME, 2018), surge para reorganizar el sistema de educación en México con la intención de replantear los componentes curriculares y pedagógicos buscando equidad, inclusión, y la anhelada calidad educativa. El NME presenta cinco objetivos principales (SEP, 2018): 1) Plantear un currículo con enfoque humanista, basado en aprendizajes clave para la vida diaria. 2) Brindar protagonismo a los centros escolares, otorgándoles autonomía de gestión, plantillas fortalecidas, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las tecnologías de la información y comunicación, conectividad, presupuesto propio, asistencia pedagógica de calidad y mayor participación de padres y madres de familia. 3) Enfatizar al docente como un especialista, capaz de realizar una práctica de calidad y convencido de la mejora continua. 4)

Inclusión y equidad como principios básicos que rigen al sistema educativo. 5) Propiciar una sinergia entre el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el NME, las escuelas, los profesores, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo.

Para esta labor, el profesor debe convertirse en un gestor, mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando a sus alumnos la construcción de su propio conocimiento (Cano, 2005; Córdoba, 2015; De la Calle, 2004; Gairín, 2011; López, 2007; Medina, et al., 2014). El NME (2018) considera que la intervención del docente debe impulsar que los alumnos se sientan seguros, que canalicen su potencial, realicen diversas acciones motrices, y disfruten de sus movimientos y logros; por lo que propiciar las condiciones para que interactúen por igual niños y niñas, que sean serenos ante el triunfo y tolerantes ante la derrota, que respeten al otro en la confrontación lúdica y que incorporen su «Yo» en la acción, son aspectos fundamentales de la sesión.

Existen estudios que demuestran la relevancia del profesorado de EF; tanto para la promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia (González-Cutre, et al., 2014) como la influencia de sus competencias en los comportamientos del alumnado (Baños et al., 2019). Si en la clase de EF se consigue que los estudiantes disfruten y estén satisfechos mientras adquieren un nivel básico de destreza motriz, es probable que continúen practicando en sus ratos libres (Baños, 2020). Sin embargo, si la clase de EF se convierte en una experiencia traumática caracterizada por la ausencia de motivación y que pone de manifiesto la incompetencia motriz, será difícil que el niño o adolescente quiera comprometerse con una práctica física continuada (Beltrán-Carrillo, et al., 2012).

En el ámbito de la EF no siempre se han evaluado aprendizajes, a lo largo de su evolución han aparecido varios temas que han ocupado el interés de la evaluación, entre ellos se encuentra el perfil psicomotriz, valoración de la condición física, ausencia de enfermedades, conocer el estado de salud, detección de talentos deportivos, entre otros (Blásquez, 2017). En concordancia con la orientación de la evaluación en el NME, López-Pastor et al. (2012) señalan que los instrumentos de evaluación tradicionales como las pruebas de aptitud física y los criterios subjetivos como la calificación del esfuerzo de los estudiantes y la indumentaria, han sido enfoques populares para la evaluación; por el contrario los métodos alternativos actualmente en uso tienen una visión y sustento educativo más fuerte. Por lo tanto, se

considera que la visión general de los estudios de investigación, proporcionan evidencia de un verdadero progreso en un área que ha estado plagada de dificultades para la EF (López-Pastor et al., 2012). El currículum de EF seguirá siendo una parte fundamental dentro de los procesos educativos, sin embargo, existe una complejidad de factores relacionados a las concepciones didácticas, la falta de comprensión teórica-práctica y la apropiación de los mismos modelos educativos, por ello, los educadores físicos se encuentran en un proceso constante de cambio de concepciones y prácticas, que pretenden guiar el cambio en el currículum, destacando aquí el trabajo productivo, la profesionalización, el desarrollo de nuevas destrezas y perspectivas cognitivas, nuevos modos de pensamiento y el cambio de actitudes hacia las funciones, propósitos y fines motivacionales (Coutín, et al., 2018).

Como se ha comentado, no se tiene evidencia de la percepción del profesor de EF respecto a la implementación de los modelos académicos y simplemente se familiarizan en su planeación diaria. Si bien, en otros países como España han valorado esta implementación (Clemente, 2015; Molina, Valenciano Valcárcel, y Úbeda-Colomer, 2016), estos no se pueden adaptar al contexto mexicano, ya que los contenidos y características les hacen ser diferentes, motivo por el que se hace necesario utilizar un instrumento que pueda al mismo tiempo validarse y dar resultados de su pertinencia en el entorno educativo de México.

Considerando que son escasos los estudios realizados sobre la percepción que el profesor de EF tiene sobre su labor en México, surge la necesidad de emprender investigaciones que contribuyan a formular respuesta a estos y otros cuestionamientos; es por ello que el objetivo de esta investigación fue determinar la percepción que el profesor de EF tiene respecto al NME 2018, así como la validación del instrumento utilizado.

Material y Método

Diseño

El presente estudio es de tipo no experimental de corte transversal, ya que se hace en un mismo periodo de tiempo (Ato et al., 2013). Se realizó análisis inferencial y correlacional entre los criterios que integran la percepción del profesor respecto a los contenidos del NME en el área de EF para México.

Población y Muestra

La población objeto de estudio son los profesores de

EF de educación básica en servicio, con un alcance nacional, teniendo una muestra final de 351 profesores de los cuáles 152 (43.3%) son hombres 199 (56.7%) mujeres que pertenecen a 17 entidades federativas. Como criterios de selección fueron elegibles profesores activos de educación preescolar, primaria y secundaria; y como criterios de eliminación los cuestionarios incompletos y profesores que laboran en dos o más niveles educativos.

Instrumento

Se realizó una adaptación del cuestionario «Reforma curricular de educación física en educación primaria» diseñado por Enriquez (2009), realizando un proceso de validación a través de grupo de expertos en la docencia de EF y profesores investigadores, contempla 33 ítems agrupados en cinco factores que fueron adaptados a la propuesta del NME: Fundamentación teórica, Bases conceptuales, Intervención docente, Planeación, y Satisfacción, cada uno de estos apartados plantean preguntas relacionadas con la temática en cuestión, con una escala de respuesta de tipo Likert, que oscila entre uno (*muy bajo*) y cinco (*muy alto*). De tal manera que la propuesta de instrumento se denomina «Valoración de un nuevo modelo educativo por el profesor de educación física»

Procedimiento

Se solicitó la autorización de la dirección de educación física de Nuevo León, para la entrega del instrumento impreso a los supervisores a nivel estatal, para que a su vez, fueran aplicadas a todos los profesores de EF a su cargo. Dada la poca respuesta por medio de la aplicación física del instrumento, se procedió a la utilización de la plataforma *Survey Monkey* para una segunda recolección de la información, esta vez de forma digital y con alcance nacional. Es importante señalar que el instrumento incluye el consentimiento informado para los participantes. Se evaluaron las encuestas respondidas en su totalidad.

Análisis estadístico

Una vez capturados los datos, estos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS v24 y LISREL 8.80 (Joreskog y Sorbom, 2006), primero se llevó a cabo la depuración y calidad de los mismos, segundo, se obtuvieron estadísticos descriptivos de los ítems junto con los siguientes datos para cada uno de ellos: media, desviación típica, correlación ítem-total y el alfa de Cronbach, tercero se realizó el análisis factorial

exploratorio (mitad de la muestra seleccionada de manera aleatoria) obteniendo el coeficiente Káiser-Meyer-Olkin (KMO), prueba de esfericidad Bartlett, método de extracción de análisis de máxima verosimilitud y método de rotación Promax; cuarto, análisis factorial confirmatorio (en la segunda mitad de la muestra aleatoria) mediante los índices de bondad y error (Lloret-Segura et al, 2014); quinto, se determinó la fiabilidad por cada factor, la cual fue calculada mediante el índice alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) y correlaciones entre factores por medio del coeficiente de Pearson. Por último se llevaron a cabo las comparaciones mediante la t de student según sexo, así como Anova para escuela de egreso y nivel educativo, mediante pruebas paramétricas, ya que la prueba de Kolmogorov y Smirnov no fue significativa ($p > .05$).

Resultados

Al ser una escala sin datos previos sobre su validez, se procede a comprobar su pertinencia a través del análisis de propiedades psicométricas. La tabla 1, muestra los estadísticos descriptivos, así como la asimetría y curtosis para cada uno de los ítems; se obtiene un comportamiento normal de los ítems (1 a -1).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos para los ítems (n=351)

| Ítems | M | DE | Asimetría | Error típico | Curtosis | Error típico |
|-------|------|------|-----------|--------------|----------|--------------|
| 1 | 2.65 | .852 | -.117 | .130 | -.476 | .260 |
| 2 | 2.65 | .852 | -.117 | .130 | -.476 | .260 |
| 3 | 2.56 | .886 | .029 | .130 | -.396 | .260 |
| 4 | 2.77 | .880 | -.176 | .130 | -.180 | .260 |
| 5 | 2.78 | .793 | -.003 | .130 | .004 | .260 |
| 6 | 2.77 | .889 | -.219 | .130 | -.282 | .260 |
| 7 | 2.76 | .929 | -.023 | .130 | -.139 | .260 |
| 8 | 3.39 | .692 | .128 | .130 | .451 | .260 |
| 9 | 3.31 | .703 | .334 | .130 | .638 | .260 |
| 10 | 3.42 | .675 | .449 | .130 | .347 | .260 |
| 11 | 3.45 | .707 | .129 | .130 | .356 | .260 |
| 12 | 3.35 | .696 | .225 | .130 | .530 | .260 |
| 13 | 3.28 | .657 | .540 | .130 | .226 | .260 |
| 14 | 3.28 | .642 | .196 | .130 | .860 | .260 |
| 15 | 4.07 | .834 | -.421 | .130 | -.594 | .260 |
| 16 | 3.87 | .872 | -.237 | .130 | -.671 | .260 |
| 17 | 4.17 | .817 | -.577 | .130 | -.591 | .260 |
| 18 | 3.87 | .930 | -.352 | .130 | -.712 | .260 |
| 19 | 4.34 | .755 | -.786 | .130 | -.409 | .260 |
| 20 | 3.84 | .868 | -.338 | .130 | -.441 | .260 |
| 21 | 3.75 | .823 | -.169 | .130 | -.239 | .260 |
| 22 | 3.94 | .948 | -.623 | .130 | -.054 | .260 |
| 23 | 4.01 | .818 | -.547 | .130 | .150 | .260 |
| 24 | 3.90 | .817 | -.605 | .130 | .561 | .260 |
| 25 | 3.93 | .784 | -.232 | .130 | -.387 | .260 |
| 26 | 3.93 | .796 | -.225 | .130 | -.479 | .260 |
| 27 | 3.69 | .785 | -.134 | .130 | -.026 | .260 |
| 28 | 4.15 | .793 | -.616 | .130 | -.045 | .260 |
| 29 | 3.75 | .794 | -.446 | .130 | .446 | .260 |
| 30 | 3.75 | .773 | -.556 | .130 | .938 | .260 |
| 31 | 2.95 | .955 | -.194 | .130 | -.750 | .260 |
| 32 | 3.37 | .907 | -.546 | .130 | -.231 | .260 |
| 33 | 2.92 | 1.07 | -.087 | .130 | -.964 | .260 |

El índice de adecuación muestral KMO (Kaiser Meyer Olkin) fue satisfactorio (KMO = .928), el test de esfericidad de Bartlett presenta valores de Chi-cuadrado ($X^2 = 8756.031$, $p < 0.05$), asumiendo por tanto

que las variables presentan correlaciones.

En la tabla 2 se muestra la estructura factorial de la herramienta para evaluar la percepción del profesor de EF respecto al NME, donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Éste análisis factorial exploratorio (AFE) muestra que los pesos cargan en los cinco factores: F1 Satisfacción (del ítem 1 al 7), F2 Intervención docente (del ítem 8 al 15), F3 Bases conceptuales (del ítem 16 al 22) F4 Planeación (del ítem 23 al 30) F5 Fundamentación teórica (del ítem 31 al 33). Se obtiene un 70.43 del % de la varianza total acumulada.

Tabla 2
Matriz de estructura por factores

| Ítems | Satisfacción | Intervención | Bases | Planeación | Fundamentación | Comunalidad |
|---------------|--------------|--------------|-------|------------|----------------|-------------|
| 1 | .903 | | | | | .84 |
| 2 | .903 | | | | | .83 |
| 3 | .901 | | | | | .80 |
| 4 | .893 | | | | | .81 |
| 5 | .880 | | | | | .77 |
| 6 | .874 | | | | | .78 |
| 7 | .839 | | | | | .72 |
| 8 | | .856 | | | | .82 |
| 9 | | .820 | | | | .81 |
| 10 | | .818 | | | | .73 |
| 11 | | .804 | | | | .74 |
| 12 | | .798 | | | | .73 |
| 13 | | .764 | | | | .74 |
| 14 | | .706 | | | | .72 |
| 15 | | .596 | | | | .74 |
| 16 | | | .906 | | | .69 |
| 17 | | | .897 | | | .70 |
| 18 | | | .857 | | | .65 |
| 19 | | | .856 | | | .65 |
| 20 | | | .851 | | | .59 |
| 21 | | | .850 | | | .63 |
| 22 | | | .845 | | | .40 |
| 23 | | | | .843 | | .70 |
| 24 | | | | .834 | | .72 |
| 25 | | | | .802 | | .70 |
| 26 | | | | .798 | | .66 |
| 27 | | | | .794 | | .65 |
| 28 | | | | .779 | | .65 |
| 29 | | | | .751 | | .60 |
| 30 | | | | .728 | | .56 |
| 31 | | | | | .861 | .76 |
| 32 | | | | | .844 | .63 |
| 33 | | | | | .747 | .74 |
| Valores eigen | 10.82 | 6.38 | 3.35 | 1.35 | 1.34 | |
| % de varianza | 32.80 | 19.32 | 10.15 | 4.09 | 4.07 | 70.43 |

Los factores que integran la percepción del profesor de EF respecto al NME se asocian de manera positiva y significativa, excepto la satisfacción con la planeación. La fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, muestra un Alpha de Cronbach entre .81 y .95, el cual responde satisfactoriamente y refleja el grado de covariación de los ítems (Tabla 3).

Tabla 3
Datos descriptivos, correlaciones y fiabilidad de los factores del modelo educativo

| Factor | M | DE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|------|-----|--------|---------|--------|--------|-------|
| Satisfacción | 2.70 | .77 | (.95) | | | | |
| Bases | 3.35 | .59 | .287** | (.94) | | | |
| Intervención | 3.88 | .63 | .135* | .459*** | (.92) | | |
| Planeación | 3.98 | .66 | .048 | .329*** | .727** | (.90) | |
| Fundamentación | 3.77 | .69 | .150** | .443** | .913** | .630** | (.81) |

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

El análisis factorial confirmatorio (AFC) llevado a cabo en la mitad de la muestra permitió observar la

pertinencia o bondad de ajustes del modelo teórico, el cual representa la relación entre las variables estudiadas. De acuerdo con Jöreskog y Sörbom, (1989) los índices de ajuste entre el modelo teórico y la matriz de datos son satisfactorios, así como al dividir la muestra para hombres y mujeres (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis Factorial Confirmatorio de diferentes categorías

| Índices | Muestra | Mujeres | Hombres |
|---------------|---------|---------|---------|
| gl | 454 | 454 | 454 |
| χ^2 / gl | 1.61 | 2.01 | 2.32 |
| NNFI | 0.99 | 0.96 | 0.93 |
| CFI | 0.99 | 0.97 | 0.94 |
| RMSEA | .042 | .065 | .077 |

Nota: gl = grados de libertad; χ^2 = chi cuadrado; NNFI= índice normado de ajuste; CFI = índice de ajuste comparativo; RMSEA = raíz error cuadrado medio de aproximación.

Se ha mostrado que el instrumento para valorar la percepción del profesor de Educación Física respecto a un modelo educativo es válido y fiable, se muestra además su aplicación en función del sexo (ver tabla 5), donde las mujeres tienen una mayor puntuación respecto a los hombres.

Tabla 5

Comparación de factores por sexo

| Factor | Género | n | M | DE | p valor |
|----------------|--------|-----|------|-----|---------|
| Satisfacción | Hombre | 152 | 2.72 | .76 | .885 |
| | Mujer | 199 | 2.71 | .78 | .884 |
| Bases | Hombre | 152 | 3.28 | .51 | .051 |
| | Mujer | 199 | 3.41 | .64 | .044 |
| Planeación | Hombre | 152 | 3.82 | .65 | .000 |
| | Mujer | 199 | 4.10 | .64 | .000 |
| Intervención | Hombre | 152 | 3.77 | .58 | .003 |
| | Mujer | 199 | 3.97 | .65 | .003 |
| Fundamentación | Hombre | 152 | 3.72 | .61 | .219 |
| | Mujer | 199 | 3.81 | .75 | .206 |

Se ha demostrado que independientemente del tipo de escuela de procedencia de los profesores de EF, éstos valoran de manera muy similar los factores relacionados con el NME (Tabla 6).

Tabla 6

Comparación de factores por escuela de egreso

| Factor | Escuela | n | M | DE | p valor |
|----------------|----------------|-----|------|-----|---------|
| Satisfacción | Escuela normal | 159 | 2.58 | .74 | .003 |
| | Universidad | 192 | 2.82 | .78 | .003 |
| Bases | Escuela normal | 159 | 3.38 | .62 | .425 |
| | Universidad | 192 | 3.33 | .56 | .429 |
| Planeación | Escuela normal | 159 | 4.05 | .61 | .052 |
| | Universidad | 192 | 3.92 | .69 | .050 |
| Intervención | Escuela normal | 159 | 3.95 | .64 | .085 |
| | Universidad | 192 | 3.83 | .62 | .086 |
| Fundamentación | Escuela normal | 159 | 3.82 | .72 | .277 |
| | Universidad | 192 | 3.74 | .66 | .282 |

Los profesores de EF de nivel secundaria registraron valores más elevados en la mayoría de los factores asociados al modelo educativo (Tabla 7).

Tabla 7

Comparación por nivel educativo

| Nivel educativo | Satisfacción | Bases | Planeación | Intervención | Fundamentación |
|-----------------|--------------|------------|------------|--------------|----------------|
| Preescolar | 2.56 ± .78 | 3.36 ± .67 | 4.18 ± .59 | 3.97 ± .76 | 3.82 ± .79 |
| Primaria | 2.76 ± .75 | 3.32 ± .56 | 3.92 ± .67 | 3.85 ± .61 | 3.74 ± .67 |
| Secundaria | 2.42 ± .93 | 3.74 ± .74 | 4.39 ± .47 | 4.28 ± .54 | 4.15 ± .59 |
| Total | 2.71 ± .77 | 3.35 ± .59 | 3.98 ± .66 | 3.89 ± .63 | 3.78 ± .69 |
| Valor de p | | ** | ** | ** | * |

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Discusión

El objetivo de ésta investigación fue determinar la percepción del profesor de EF respecto al NME. Para ello, se realizó la validación de una escala que permitiera medir de forma confiable la percepción de los educadores, además de identificar las posibles diferencias en función del sexo, tipo de escuela y nivel educativo.

Para esta investigación se tomó como base el cuestionario diseñado por Enriquez (2009). Después de un análisis de expertos, se reemplazaron algunos elementos por los contenidos del NME en lo que respecta al área de EF. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la escala posee propiedades psicométricas satisfactorias y de fiabilidad estimada a través de la consistencia interna. En relación a los resultados de la estructura factorial del modelo, referentes a los índices de error RMSEA y los índices de ajuste CFI y NNFI, se obtiene un ajuste adecuado; la razón de chi cuadrado/grados de libertad (gl) resulta satisfactoria utilizando el método de máxima verosimilitud (ML). Por lo que, para fines de la presente investigación, se considera que el cuestionario de la percepción del profesor de EF respecto al NME, tiene una estructura relativamente clara con dimensiones en parte independientes y que mide con razonable minuciosidad los conceptos de EF propuestos en el actual modelo educativo; puesto que cada subescala posee coeficientes de confiabilidad altos, esto a razón de que los 5 factores obtenidos muestran valores superiores a .8.

Atendiendo a las comparaciones por sexo, se muestran diferencias entre las y los profesores de EF, se observa que las mujeres se perciben con mayor dominio en los lineamientos de planeación e intervención docente que propone el NME respecto a los hombres. Poca evidencia menciona la percepción de los propios profesores sobre su labor según el sexo, sin embargo; estudios como el de Sáenz et al. (2010) identificaron diferencias en la opinión sobre la enseñanza de la EF, pues las mujeres valoraron más los contenidos relacionados con la Expresión Corporal y las relaciones Socio-Afectivas. En el presente estudio, los resultados demuestran que la mejor valoración de las mujeres, puede en parte deberse a que han asimilado más rápido los contenidos del NME, o que la misma percepción del alumnado coincida con argumentos como los de Rich (1999) considerando que la educación de la mujer en la cultura de la responsabilidad familiar y social propicia una mayor motivación hacia la cohesión de grupo y cooperación, por lo que se pueden percibir más compe-

tentes en la planeación y práctica docente.

Así mismo, los profesores provenientes de Universidades, se perciben más satisfechos con el NME que los egresados de Escuelas Normales; tal como lo plantea Ceballos et al. (2021) quienes señalan que en México, los dos sistemas educativos que existen y que forman licenciados en EF o carreras afines, consideran a la EF desde perspectivas diferentes. El primero, con perfiles personalizados a los objetivos de cada institución superior, mientras que el segundo, centrado básicamente en un perfil de egreso dirigido a la docencia en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Motivo que pudiera explicar en parte que los profesores egresados de Escuelas Normales, muestran menor satisfacción respecto al NME, ya que su plan de estudios se encuentra en línea con la Secretaría de Educación Pública (2018), lo que implicaría mayor conocimiento respecto a las necesidades del Sistema Educativo en México.

En relación al nivel educativo en el que se desempeñan los profesores, se obtuvieron diferencias significativas en los factores de planeación, intervención docente, bases conceptuales, y fundamentación, de forma que existe una puntuación más elevada por los profesores del nivel secundaria, en comparación con los de preescolar y primaria. Esto contrasta con lo presentado por autores como Del Valle et al. (2015) pues en su investigación, los profesores de primaria se percibieron más competentes que los profesores de secundaria en la gestión/organización de la clase y en el conocimiento didáctico de la enseñanza. En esa misma línea, Sicilia et al. (2006) señalan que el profesorado de primaria muestra prioridad por los juegos, habilidades, destrezas, y la salud, mientras que el profesorado de secundaria se decanta por los contenidos de deportes y condición física. Por otro lado, Sosa et al. (2021) señalan que existen diferencias en los profesores de EF de escuelas primarias públicas y privadas en México respecto a las percepciones sobre el concepto de EF, orientación pedagógica, aprendizajes esperados y transferencia de aprendizajes. En ese sentido, las diferentes orientaciones curriculares que reproduce el profesorado de primaria y secundaria, así como sus nociones básicas respecto a los conceptos propios de la EF, podrían explicar sus diferentes interpretaciones respecto a los planteamientos del NME.

Otro hallazgo del presente estudio es la poca satisfacción que muestran los profesores de EF respecto al NME, lo cual tiene relación con diversas investigaciones (Barrachina-Peris & Blasco-Mira, 2012; Caballero, 2013; Hortigüela, Abella, & Pérez-Pueyo, 2014;

Hortigüela, 2014; Méndez-Alonso et al., 2016; Monarca & Rappoport, 2013; Pérez-Pueyo et al., 2013) orientadas a determinar la percepción que tienen los profesores de EF sobre las competencias básicas, competencias clave, y las dificultades con que se encuentran para implantarlas. Según sus resultados, los especialistas de EF se encuentran inseguros a la hora de plantear el trabajo competencial y consideran que los obstáculos son dados por la precariedad de los recursos y de formación, la poca implicación del profesorado, tutores y alumnado, la dificultad de interpretar la legislación y la necesidad de crear proyectos educativos por competencias.

Estudios similares a la presente investigación, han diseñado y validado instrumentos de interés para el área de EF, tal es el caso del diseñado por González et al. (2021) en Chile sobre las concepciones y percepción de los estudiantes de educación secundaria sobre la evaluación en EF, y en México donde se valida la escala sobre la Educación Física de Calidad desde la perspectiva de la práctica docente (Rodríguez-Rodríguez et al., 2021), y se contemplan como factores clave: Políticas para el mejoramiento de la calidad educativa, Enseñanza de la educación física, Desarrollo de habilidades, Propósitos y contenidos, Planes para la factibilidad y accesibilidad para todos los estudiantes, Normas sociales y práctica cultural. Estos indicadores y los contemplados en la presente investigación (Fundamentación teórica, Bases conceptuales, Intervención docente, Planeación, y Satisfacción) resultan ser una herramienta útil de investigación y aplicación práctica para los propios profesores, supervisores y directivos escolares. Cabe señalar que el propósito de esta investigación y la desarrollada en este trabajo son diferentes, sin embargo, contemplan elementos comunes como los propósitos y contenidos y el desarrollo de habilidades, siendo contenidos esenciales a desarrollar en el programa de EF.

Algunas de las limitaciones que presenta el estudio, aunque es resaltable el número de profesores participantes, indicar que se haber mejorado mediante un diseño muestral más adecuado, tanto por conglomerados, como por representatividad por entidad federativa. Otro aspecto importante a mejorar, y a tener en cuenta en un futuro estudio, analizar los contenidos y las metodologías que utiliza el profesorado en las clases de EF pues los resultados a obtener de mayor relevancia. Otra perspectiva a futuro, poder comparar las percepciones de los profesores con las del alumnado, y así tener más elementos para poder emitir conclusiones más validas y con una perspectiva global de los efectos de un

modelo educativo. Igualmente de gran interés poder comparar una población mexicana con otra de un país con mejores resultados en el informe PISA o en niveles de actividad física por ejemplo, y ver así, si la influencia de los profesores es significativa en las variables analizadas.

Conclusiones

Se puede afirmar que el cuestionario «Valoración de un nuevo modelo educativo por el profesor de educación física» posee propiedades psicométricas satisfactorias y de fiabilidad estimada a través de la consistencia interna.

La percepción del profesor entorno a los contenidos que agrupan el NME muestra que las mujeres dan una puntuación más alta respecto a los hombres, al igual que los profesores de nivel secundaria respecto a los de preescolar y primaria.

Otro hallazgo importante es que el profesor de EF muestra un nivel bajo de satisfacción respecto al NME.

Se resalta la importancia que debería otorgarse al profesor de EF en la elaboración de un modelo educativo, ya que se demostró que existen percepciones y diferencias que deberían ser tomadas en cuenta para su diseño, pues de la figura del profesor depende en gran parte la consecución de los objetivos curriculares.

Agradecimientos

Un agradecimiento por el apoyo y facilidades para llevar a cabo el estudio a la Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Física y Deporte Escolar y a los profesores de Educación Física de México.

Referencias

Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.

Baños, R. (2020). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 412-418.

Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., Zamarripa, J., De la Fuente, A., & Juvera-Portilla, J. L. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12 (24), 3-10.

Barrachina Peris, J., & Blasco Mira, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Edu-

cación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 110, 36-44. doi:0.5672/apunts.2014-0983. es.(2012/4).110.04.

Beltrán, V., Devis, J., Peiró, C., & Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.

Blásquez, D., & Sebastiani, E. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? In M.T. Lleixà & E. Sebastiani (Eds.), *Competencias clave y Educación Física ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp.109-132). Barcelona: INDE.

Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 21, 41-58.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Ceballos, O., Alfonso, M., Medina, R., Muela, Z., Enríquez, M., & Ceballos, E. (2013). Enfoque histórico de la Educación Física en México. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 5(1), 1-30.

Ceballos Gurrola, E., Ceballos Gurrola, O., & Medina Rodríguez, R. E. (2020). Formación del profesorado de Educación Física en México. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 18-27. DOI: 10.5281/zenodo.4366378.

Clemente, J., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., & Aibar Solana, A. (2015). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos*, 29, 173-181. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40968>

Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 285-290.

Coutin, A., Gastelum, G., & Guedea, J. C. (2018). Problemas actuales de los currículos en la educación física en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 19(2), 1-9. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.19.2.1>

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 1-16.

De la Calle, M. (2004). El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 251- 258.

DelValle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria / Primary and Secondary School Physical Education Teachers' Beliefs. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>

Enríquez, M. (2009). Análisis del impacto de la implantación del programa de educación primaria 2009 en los educadores físicos. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Galaviz, K., Argumedo, G., Medina, C., Gaytán-González, A., González-Casanova, I., Villalobos, M... & Pelayo, R. (2018). *¡Es hora de hacer la tarea! Por una educación física de calidad en México. Boleta de Calificaciones Mexicana sobre la Actividad Física de Niños y Jóvenes 2018*. Guadalajara.
- González, J. L. (2014). *El papel de la práctica docente en educación física para generar hábitos de actividad física en los educandos de nivel primaria*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Superiores en Educación. México.
- Hortigüela, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y los docentes de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos, Burgos.
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez Pueyo, A. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las Competencias Básicas? Estudio de la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *REVALUE, Revista de Evaluación Educativa*, 3(1).
- INEGI (2018). Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF), recuperado: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/moprade/def/doc/resultados_moprade_nov_2018.pdf.
- Jauregui de la Mota, A., Salinas, A., Sánchez, A., Rivera Villafuerte, A., & Juárez, O. (2018). *Hacia una estrategia nacional para la prestación de Educación Física de calidad en el nivel básico del Sistema Educativo Mexicano*. Instituto Nacional de Salud Pública. https://www.insp.mx/resources/images/stories/2019/Docs/190607_978-607-511-173-5.pdf.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). *Lisrel 8.8 for Windows*. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
- López, A. (Coord.). (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- López, V., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013) Alternative assessment in physical education: a review of international literature, *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76, DOI: 10.1080/13573322.2012.713860
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de calidad: guía para los responsables políticos*. UNESCO Publishing.
- Medina, A., Pérez, L., & Campos, B. (Coords.). (2014). *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(63), 457-473.
- Molina, P., Valenciano Valcárcel, J., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OMS (26 de noviembre de 2020). Actividad física. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Palacio, E., Fernández, B., Castaño, S., & Toro, C. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 5.
- Pérez Pueyo, A., Heras Bernardino, C., Barba Martín, J., Casado Berrocal, O. M., Vega Cobo, D., & Pablos González, L. (2013). *Qué son las competencias básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S.L.
- Rich, J. (1999). Las barreras del género. En Rich, J. (Ed.). *El mito de la educación: por qué los padres pueden influir muy poco en la educación de sus hijos*. Sevilla: Grijalbo.
- Rodríguez Rodríguez, J., Ceballos-Gurrola, O., Zamarripa-Rivera, J. I., Medina-Rodríguez, R. E., Ho, W., & López D'Amico, R. (2021). Educación Física de Calidad desde la perspectiva de la práctica docente: propiedades psicométricas de un instrumento para su evaluación. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 41, 373-379. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86253>
- Sáenz-López Buñuel, P., Sicilia-Camacho, A., & Manzano-Moreno, J. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2018). *Resumen ejecutivo Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-93.
- Sosa, J. M., Vota, A., Ortiz, J. T., Meraz, G. M., & Alonzo, S. J. (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.