



Perfil comunicatiu del professorat d'educació física a l'Educació Secundària

Abraham García-Fariña¹ i Manuel Vázquez-Manrique¹

¹ Universitat de La Laguna. San Cristóbal de La Laguna, Tenerife (Espanya).

Citació

García-Fariña, A. & Vázquez-Manrique, M. (2025). Communicative profile of physical education teachers in Secondary Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 161, 23-31. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/3\).161.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/3).161.03)



Editat per:
© Generalitat de Catalunya
Departament d'Esports
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

***Correspondència:**
Abraham García-Fariña
agarfar@ull.edu.es

Secció:
Educació física

Idioma de l'original:
Castellà

Rebut:
5 de desembre de 2024

Acceptat:
24 d'abril de 2025

Publicat:
1 de juliol de 2025

Coberta:
Una embarcació amb vuit
vogadors i timoner avança amb
precisió i sincronització durant una
sessió d'entrenament en aigües
tranquil·les. Adobestock @Smuki

Resum

La comunicació instruccional dels docents d'educació física ha estat objecte d'atenció per part d'estudis i literatura especialitzada en didàctica de l'educació física a causa de la seva influència significativa en els aprenentatges escolars. Els objectius d'aquesta investigació van ser: i) Conèixer quines són les dimensions comunicatives més apreciades pels estudiants. ii) Avaluar l'existència de diferències estadísticament significatives entre les tres dimensions d'estratègies discursives. iii) Analitzar si hi ha diferències significatives entre les estratègies discursives percebudes pel professorat i l'alumnat. Es va dur a terme una investigació quantitativa i comparativa en què van participar 162 estudiants d'educació física d'entre 13 i 18 anys i dos docents, utilitzant un qüestionari validat per conèixer el grau d'ús de les estratègies discursives docents a través de tres dimensions: (1) Activació de coneixements previs (2) Atribució positiva al procés d'aprenentatge i (3) Elaboració progressiva cap a formes més expertes de l'aprenentatge. Els resultats van mostrar que els estudiants consideren que les estratègies més utilitzades corresponen a la primera i tercera dimensió, mentre que la segona dimensió és menys utilitzada. Quant al curs escolar, l'alumnat va indicar que les diferències significatives més grans es troben en la segona dimensió. Hi ha discrepàncies entre el professorat i els discents en l'ús d'elogis i reconeixements. Les descobertes indiquen que el professorat d'educació física a secundària centra la seva atenció en les estratègies d'atribució positiva al procés d'aprenentatge. Així mateix, és recomanable potenciar l'ús equilibrat d'estratègies discursives que permeti maximitzar el seu impacte en l'aprenentatge.

Paraules clau: comunicació instruccional, educació física, educació secundària, estratègies d'ensenyament, resultats d'aprenentatge.

Introducció

La comunicació instruccional dels docents, especialment en l'àmbit de l'educació física, i l'aplicació d'estratègies discursives en l'entorn educatiu són temes de rellevància considerable (López-Ros, 2003). Diverses investigacions han examinat la comunicació verbal efectiva (Charlina et al., 2024), a més de la comunicació cinestèsica i proxèmica (Castañer et al., 2013) i les estratègies comunicatives utilitzades pel professorat d'educació física amb l'objectiu de comprendre el seu impacte en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Giraldo et al., 2009; Krahe et al., 2021). En particular, s'ha analitzat com les estratègies utilitzades per docents amb més experiència poden influir en la motivació de l'alumnat (Webster et al., 2011, 2012). Així mateix, una línia d'investigació complementària ha explorat el patró de pregunta-resposta com a estratègia predominant per indagar els coneixements previs dels estudiants (Benoit-Ríos, 2020; Díaz i Castejón, 2011; Díaz-del-Cueto et al., 2012).

Aquests estudis posen de manifest la rellevància del llenguatge i la comunicació com a eines fonamentals en la construcció de significats compartits entre docents i discents en educació física (García-Fariña et al., 2016; MacPhail et al., 2013; Webster, 2010). En aquest sentit, el desenvolupament de destreses pedagògiques relacionades amb la comunicació és clau perquè el professorat gestioni amb eficàcia diferents situacions a l'aula (Guerrero-Sánchez, 2022). Les esmentades competències s'han de començar a cultivar durant la formació inicial, per així garantir una base sòlida en competència comunicativa (Hinojosa-Torres et al., 2023).

Dins d'aquest marc, la comunicació instruccional exerceix un paper essencial en els models pedagògics d'educació física. Un dels enfocaments més representatius és el TGfU (*Teaching Games for Understanding*) de Bunker i Thorpe (1982) basat en principis constructivistes. Aquest model emfatitza la reflexió i la presa de decisions en el context del joc, la qual cosa requereix una comunicació efectiva entre docents i discents per guiar el procés d'aprenentatge. En aquest sentit, les estratègies discursives utilitzades pel professorat faciliten el desenvolupament de l'autonomia de l'estudiant, en línia amb estils d'ensenyament com la resolució de problemes o el descobriment guiat (Mosston i Ashworth, 1993).

Des d'una perspectiva socioconstructivista, la teoria de Vygotsky (1978) reforça la idea que la interacció social i el llenguatge exerceixen un paper central en l'aprenentatge. Coll i Onrubia (2001) destaquen que "la doble funció, representativa i comunicativa, del llenguatge, és la que el transforma en un instrument privilegiat per pensar i aprendre dels altres i amb els altres, per presentar als altres els nostres coneixements, experiències, desitjos, expectatives..." (p. 22), a més de facilitar la construcció de significats compartits.

Aquests autors han identificat tres objectius pedagògics principals de les estratègies discursives: (1) explorar i activar els coneixements previs dels estudiants, (2) fomentar una actitud positiva cap a l'aprenentatge i (3) propiciar la construcció progressiva de representacions més complexes del contingut educatiu.

El primer objectiu, l'exploració de coneixements previs, es pot aconseguir mitjançant recursos extralingüístics com l'ús de vídeos o esquemes (Buendía Surroca, 1988), que permeten contextualitzar el nou aprenentatge. Aquesta estratègia resulta especialment rellevant en metodologies com la TGfU, on la presa de decisions en el joc requereix una base conceptual prèvia.

El segon objectiu, fomentar una actitud positiva cap a l'aprenentatge, es vincula amb estratègies com el reconeixement verbal de les contribucions de l'alumnat, la creació d'un clima positiu a l'aula i l'aplicació de *feedback* motivador (Viciano et al., 2003; Fierro-Suero et al., 2021; Moreno-Murcia et al., 2024). Aquestes pràctiques contribueixen a reforçar l'autoestima i el compromís dels discents amb la tasca d'aprenentatge.

Finalment, el tercer objectiu, relacionat amb la construcció progressiva de representacions més complexes, s'assoleix a través d'estratègies com la recapitulació i el *feedback* avaluatiu (Jiménez-Díaz, 2023). Aquestes estratègies permeten al docent complementar i aclarir les respostes dels discents, facilitant així la integració i consolidació del coneixement.

En aquest context, l'interès per millorar la formació i eficàcia del professorat ha impulsat l'adopció de la investigació-acció col·laborativa com una alternativa metodològica per aprofundir en l'ús d'estratègies discursives en educació física (García-Fariña et al., 2018; 2022). La implementació d'aquestes estratègies no només contribueix a un ensenyament més efectiu, sinó que també enforteix el desenvolupament professional docent (Fraile Aranda, 1995), i promou una educació física de qualitat basada en la reflexió i l'aprenentatge col·laboratiu (Leão Pereira i Lorente-Catalán, 2023).

A partir de tot l'exposat, la comunicació instruccional i l'ús d'estratègies discursives en les classes d'educació física incideixen en factors clau com la motivació de l'alumnat, l'ajustament conceptual, l'aprenentatge afectiu i la transferència de coneixements a altres contextos (Vázquez-Manrique i García-Fariña, 2024).

En aquest sentit, la present investigació va tenir com a objectius: (i) conèixer quines són les dimensions comunicatives més apreciades pels estudiants, (ii) avaluar l'existència de diferències estadísticament significatives entre les tres dimensions d'estratègies discursives i (iii) analitzar si existeixen diferències significatives entre les estratègies discursives percebudes pel professorat i l'alumnat.

Metodologia

Es va dur a terme una investigació quantitativa i comparativa amb un disseny transversal, ja que les dades es van recopilar de forma conjunta i simultània. A més, la mostra es va seleccionar a través d'un mostreig no probabilístic intencional.

Participants

En aquest estudi van participar 162 estudiants d'educació física d'entre 13 i 18 anys ($M = 15.01$; $DT = 1.192$), corresponents als cursos de 2n ($n = 31$), 3r ($n = 59$), i 4t ($n = 51$) d'Educació Secundària Obligatoria (ESO) i 1r de Batxillerat ($n = 21$), a més de dos docents d'Educació Secundària. La mostra estava formada en un 58.6% per noies ($n = 95$), un 38.3% per nois ($n = 62$), i un 3.1% per persones que van preferir no respondre ($n = 5$). Tots els participants dels centres d'Educació Secundària provenen de la seva zona d'influència i de les escoles adscrites, amb un entorn sociocultural mitjà-baix, on abunden les famílies monoparentals, de les quals un 73.4% declara que no necessita ajuda per accedir a mitjans tecnològics o a internet. La selecció es va realitzar mitjançant un mostreig no probabilístic intencional.

Materials i instruments

Per a la recollida d'informació es va utilitzar el qüestionari *ad hoc* d'opinió de l'alumnat i del professorat sobre el seu discurs docent (García-Fariña et al., 2016). Aquest es va modificar per a educació secundària i està compost per 22 ítems dividits en tres dimensions de resposta: (1) Activació de coneixements previs (2) Atribució positiva al procés d'aprenentatge i (3) Elaboració progressiva cap a formes més expertes de l'aprenentatge; de resposta tancada en escala tipus Likert amb quatre nivells de resposta compresos entre 1 (sempre) i 4 (mai) (Taula 1). Ambdós qüestionaris van ser validats en el seu contingut per tres experts en metodologia de la investigació del comportament, que van analitzar els ítems que els conformen d'acord amb els següents criteris de validació: grau d'adequació terminològica de l'ítem, adequació als objectius de la investigació i adequació a l'apartat del constructe o dimensió. A més, es va realitzar una prova pilot per comprovar el grau de comprensió i acceptació dels ítems en relació amb la redacció i la terminologia específica per part dels seus destinataris. També es va sotmetre a una prova de fiabilitat (consistència interna) mitjançant el programa SPSS 21, i es va obtenir una consistència interna basada en el coeficient Alpha de Cronbach de .86 per al professorat i .92 per a l'alumnat.

Taula 1

Ítems del qüestionari organitzats en tres dimensions

Dimensió 1. Explorar i activar els coneixements previs dels estudiants
1.- Abans de començar la classe, el professor ens ensenya un vídeo perquè entenguem millor el que treballarem
2.- En la classe d'educació física el professor relaciona coses de la vida en general amb els jocs que realitzem
3.- El professor quan ens explica un joc el relaciona amb altres jocs que hem realitzat anteriorment
7.- Abans de començar la classe, el professor ens pregunta si coneixem alguna cosa del que treballarem aquell dia
12.- El professor ens ensenya dibuixos per explicar-nos el que treballarem
13.- El professor ens diu exemples de la televisió perquè entenguem millor el que treballarem a la classe d'educació física
17.- En començar la classe, el professor ens relaciona el que treballarem amb el que ja vam fer en les classes anteriors
20.- Abans de començar la classe, el professor ens pregunta si hem practicat alguna vegada els moviments que treballarem a classe
Dimensió 2. Atribuir una actitud positiva cap a l'aprenentatge dels continguts
4.- El professor ens recorda les coses bones i els errors que hem comès a les classes i els relaciona amb situacions futures
6.- Quan fem correctament un moviment el professor ens diu bé, molt bé, perfecte, ben fet...
10.- Quan estem jugant ens recorda en què ens hem de fixar per millorar
11.- Si un company diu alguna cosa correctament, el professor li reconeix i ho repeteix per als altres
16.- Quan un company fa un bon moviment, el professor diu el seu nom i comenta als altres que ho ha fet bé
21.- Quan el grup aconsegueix un aprenentatge el professor ens ho reconeix a tots
22.- El professor ens reconeix verbalment les accions fent un elogi i l'aprenentatge aconseguit
Dimensió 3. Construcció progressiva de representacions cada vegada més complexes i especialitzades
5.- Quan estem aprenent un moviment, el professor ens diu com l'hem de fer, quan l'hem de fer i perquè l'hem de fer
8.- En explicar-nos els jocs, el professor, ens indica en quins aspectes ens hem de fixar per millorar
9.- Quan acaba la classe, el professor ens pregunta la nostra opinió sobre el que hem treballat
14.- Quan comentem alguna cosa del que estem fent a classe el professor completa i aclareix el que hem dit
15.- El professor ens va dient els noms específics dels moviments que treballem a classe
18.- Quan acaba la classe, el professor ens fa un resum del que hem treballat
19.- El professor diu els noms correctes dels moviments perquè nosaltres els anem aprenent

Procediments

L'estudi va rebre una valoració favorable del Comitè d'Ètica de la Investigació i Benestar Animal de la Universitat de La Laguna (CEIBA2024-3510). La recopilació de dades per a l'estudi es va dur a terme durant el mes de maig de 2023, i compta amb l'autorització expressa de tots els participants. Després d'obtenir els consentiments informats, que van ser firmats pels tutors de cada grup, els estudiants van respondre els qüestionaris (formulari de Google) a través dels seus telèfons mòbils durant els primers 15 minuts de la sessió. La participació en l'estudi va ser completament voluntària, opcional i anònima, i es va realitzar exclusivament amb finalitats científiques, una informació que es va comunicar a tots els participants. A més, per garantir la sinceritat i veracitat de les respostes, es va informar els discents que el professorat no tindria accés als correus electrònics utilitzats ni a la seva informació personal.

Anàlisi de dades

Es va utilitzar la prova de Kolmogórov-Smirnov i es va comprovar que la mostra no presenta una distribució normal en les dades. Per abordar el primer objectiu, es van presentar els descriptius (freqüència i percentatge) de la mostra per a les variables estudiades (Taula 2). Per al segon objectiu, que va consistir a avaluar l'existència de diferències estadísticament significatives entre les tres dimensions d'estratègies discursives, es va procedir a realitzar una estadística no paramètrica de la prova d'U de Mann-Whitney per a mostres relacionades amb un nivell de significació de $p < .05$. Igual que en el tercer objectiu, on es van comparar les respostes de múltiples ítems simultàniament entre els dos

grups (professorat i alumnat) considerant totes les respostes. L'anàlisi estadística es va realitzar mitjançant el programa IBM-SPSS® en la seva versió 29 per a Windows.

Resultats

A la Taula 2 es presenten els estadístics descriptius de les diferents variables analitzades. Es va trobar que els ítems que es donen amb més freqüència en les classes d'educació física segons els estudiants pertanyen a la primera i tercera dimensió. En la dimensió d'exploració i activació de coneixements previs, els ítems més freqüents van ser aquells en els quals el docent pregunta als alumnes si coneixen el contingut que es treballarà abans d'iniciar la classe (7) o si han practicat prèviament els moviments a treballar (20). En la dimensió d'actitud positiva cap a l'aprenentatge, van destacar les estratègies en les quals el professor reforça verbalment els encerts de l'alumnat amb expressions motivadores (6) i reconeix públicament les respostes correctes dels companys (11). Finalment, en la dimensió de construcció progressiva de representacions més complexes, es va emfatitzar l'ús d'explicacions detallades sobre com, quan i per què executar els moviments (5), així com l'ensenyament progressiu de la terminologia específica (15) per afavorir la comprensió i assimilació del contingut.

Els ítems menys freqüents es van trobar en la primera i tercera dimensió. En la primera, es va registrar un ús limitat de recursos visuals com ara vídeos (1), dibuixos (12) o exemples de televisió per introduir els continguts (13). En la tercera, van ser poc habituals les estratègies de tancament, com sol·licitar l'opinió dels discents (9) o realitzar un resum final de la sessió (18).

Taula 2

Estadístics descriptius de cada ítem

Dimensió	Categoria/ítems	Nivells de resposta <i>n</i> (%)			
		Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai
1	1	25 (15.4%)	17 (10.5%)	60 (37%)	60 (37%)
1	2	28 (17.3%)	63 (38.9%)	65 (40.1%)	6 (3.7%)
1	3	35 (21.6%)	70 (43.2%)	51 (31.5%)	6 (3.7%)
1	7	95 (58.6%)	38 (23.5%)	28 (17.3%)	1 (0.6%)
1	12	29 (17.9%)	32 (19.8%)	58 (35.8%)	43 (26.5%)
1	13	20 (12.3%)	45 (27.8%)	66 (40.7%)	31 (19.1%)
1	17	50 (30.9%)	62 (38.3%)	43 (26.5%)	7 (4.3%)
1	20	77 (47.5%)	59 (36.4%)	25 (15.4%)	1 (0.6%)
2	4	59 (36.4%)	46 (28.4%)	42 (25.9%)	15 (9.3%)
2	6	86 (53.1%)	50 (30.9%)	22 (13.6%)	4 (2.5%)
2	10	68 (42%)	58 (35.8%)	32 (19.8%)	4 (2.5%)
2	11	80 (49.4%)	46 (28.4%)	32 (19.8%)	4 (2.5%)
2	16	47 (29%)	50 (30.9%)	53 (32.7%)	12 (7.4%)
2	21	61 (37.7%)	56 (34.6%)	41 (25.3%)	4 (2.5%)

Nota. Dades expressades en percentatges.

Taula 2 (Continuació)
Estatístics descriptius de cada ítem

Dimensió	Categoria/ítems	Nivells de resposta <i>n</i> (%)			
		Sempre	Gairebé sempre	De vegades	Mai
2	22	56 (34.6%)	57 (35.2%)	40 (24.7%)	9 (5.6%)
3	5	110 (67.9%)	36 (22.2%)	15 (9.3%)	1 (0.6%)
3	8	61 (37.7%)	65 (40.1%)	33 (20.4%)	3 (1.9%)
3	9	35 (21.6%)	42 (25.9%)	59 (36.4%)	26 (16%)
3	14	58 (35.8%)	60 (37%)	40 (24.7%)	4 (2.5%)
3	15	91 (56.2%)	40 (24.7%)	31 (19.1%)	0 (0%)
3	18	42 (25.9%)	46 (28.4%)	55 (34%)	19 (11.7%)
3	19	90 (55.6%)	39 (24.1%)	31 (19.1%)	2 (1.2%)

Nota. Dades expressades en percentatges.

Les diferències en funció del curs escolar, agrupades segons les dimensions de les estratègies discursives, es presenten a la Taula 3. Dels 22 ítems analitzats, 7 van mostrar diferències estadísticament significatives entre els cursos, i destaquen aquells relatius a la dimensió d'atribució positiva, que van registrar els valors mitjans més elevats. Entre ells s'inclouen: (6) el reconeixement verbal del docent davant de l'execució correcta d'un moviment ($p = .11$; 1.65 ± 0.806), (11) la reiteració de respostes correctes expressades pels companys ($p = .008$; 1.75 ± 0.857), (21) el reconeixement grupal de

l'aprenentatge assolit ($p < .001$; 1.93 ± 0.853) i (22) la verbalització d'elogis i d' assoliments per part del docent ($p < .001$; 2.01 ± 0.905). En la dimensió de construcció progressiva de representacions més complexes i especialitzades, els ítems amb diferències significatives van incloure: (5) l'explicació detallada del docent sobre com, quan i per què executar un moviment ($p = .46$; 1.43 ± 0.685), (18) la sol·licitud d'opinió de l'alumnat en finalitzar la sessió ($p = .15$; 2.47 ± 1.004) i (14) la reformulació i clarificació d'intervencions estudiantils per part del professor ($p < .001$; 1.94 ± 0.839).

Taula 3
Efectes de l'ús d'estratègies discursives agrupades en dimensions, per curs escolar

Dimensió	Categoria/ítems	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1	1	2.96	1.048	-1.357	.175
1	2	2.30	0.797	-0.091	.928
1	3	2.17	0.808	-1.114	.265
1	7	1.60	0.792	-1.349	.177
1	12	2.71	1.050	-1.747	.081
1	13	2.67	0.926	-0.195	.845
1	17	2.04	0.866	-0.039	.969
1	20	1.69	0.750	-1.863	.062
2	4	2.08	0.997	-1.144	.253
2	6	1.65	0.806	-2.528	.011*
2	10	1.83	0.831	-1.246	.213
2	11	1.75	0.857	-2.645	.008*
2	16	2.19	0.941	-1.791	.073
2	21	1.93	0.853	-3.661	<.001**
2	22	2.01	0.905	-3.205	.001**
3	5	1.43	0.685	-1.992	.046*
3	8	1.86	0.800	-0.789	.430
3	9	2.47	1.004	-2.432	.015*
3	14	1.94	0.839	-3.332	<.001**
3	15	1.63	0.787	-1.213	.225
3	18	2.31	0.987	-0.462	.644
3	19	1.66	0.828	-0.460	.646

Nota. *M* = Mitjana; *DT* = Desviació típica; *Z* = Valor de *Z*; $p < .05$

Taula 4*Comparació entre les respostes del professorat i l'alumnat*

Dimensió	Categoria/ítems	M	DT	Z	p
1	1	2.96	1.044	-0.666	.505
1	2	2.30	0.792	-0.690	.490
1	3	2.18	0.806	-0.616	.538
1	7	1.61	0.795	-1.672	.094
1	12	2.71	1.044	-0.281	.779
1	13	2.66	0.922	-0.339	.734
1	17	2.05	0.867	-1.661	.097
1	20	1.71	0.767	-1.729	.084
2	4	2.07	0.994	-0.793	.428
2	6	1.66	0.809	-1.585	.113
2	10	1.83	0.826	-0.513	.608
2	11	1.76	0.857	-1.347	.178
2	16	2.20	0.939	-1.335	.182
2	21	1.93	0.852	-1.024	.306
2	22	2.03	0.916	-2.027	.043*
3	5	1.44	0.693	-2.162	.031*
3	8	1.87	0.800	-1.186	.236
3	9	2.48	1.006	-0.671	.502
3	14	1.93	0.837	-0.716	.474
3	15	1.63	0.784	-0.092	.927
3	18	2.32	0.983	-0.289	.772
3	19	1.67	0.844	-0.733	.464

Nota. M = Mitjana; DT = Desviació típica; Z = Valor de Z; $p < .05$

La Taula 4 mostra les diferències en les respostes entre el professorat i l'alumnat. Dels 22 ítems analitzats, només dos van presentar diferències estadísticament significatives. En la dimensió d'atribució positiva, va destacar l'ítem (22), relatiu al reconeixement verbal del docent mitjançant elogis i la valoració de l'aprenentatge assolit ($p = .043$; 2.03 ± 0.916). En la dimensió de construcció progressiva de representacions més especialitzades, l'ítem (5), referit a l'explicació detallada del docent sobre com, quan i per què executar un moviment, va mostrar diferències significatives ($p = .031$; 1.44 ± 0.693).

Discussió

Aquesta investigació es va plantejar tres objectius principals: i) Conèixer quines són les dimensions comunicatives més apreciades pels estudiants. ii) Avaluar l'existència de diferències estadísticament significatives entre les tres dimensions d'estratègies discursives. iii) Analitzar si hi ha diferències significatives entre les estratègies discursives percebudes pel professorat i l'alumnat.

En relació amb el primer objectiu, els resultats indiquen que els elements amb els valors mitjans més alts pertanyen a la dimensió d'atribució d'un sentit positiu en el procés d'ensenyament, mentre que la dimensió menys valorada és l'exploració i activació de coneixements previs. Això reflecteix una persistència en la valoració d'aspectes tradicionalment considerats importants en l'ensenyament, com els reconeixements i els elogis, que es van identificar com a elements significatius en patrons discursius (García-Fariña et al., 2018, 2022), juntament amb el *feedback* positiu (Viciano et al., 2003). Les descobertes suggereixen que els docents atorguen una gran importància als comentaris motivacionals durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, en detriment de l'evolució i la complexificació dels conceptes, com la realització de recapitulacions o resums sobre els continguts tractats en les classes d'educació física (Vázquez-Manrique i García-Fariña, 2024).

Respecte a l'exploració i activació de coneixements previs, l'ús de vídeos a l'inici de les classes va ser un dels ítems menys valorats. Encara que aquest recurs té el potencial de despertar l'interès (Buendía Surroca, 1988) i fomentar

una actitud positiva cap a l'aprenentatge (Palao Andrés et al., 2011), la seva aplicació sembla que no és prou apreciada en la seva contribució a l'aprenentatge cognitiu dels discents.

En relació amb el segon objectiu, s'observa que les estratègies discursives corresponents a la dimensió d'atribució positiva són valorades amb més freqüència al llarg dels diferents cursos escolars. Aquesta troballa està en línia amb estudis que subratllen la importància de crear un clima positiu a través de comentaris que reforcin l'aprenentatge en educació física. Aquesta tendència pot atribuir-se a la formació inicial dels docents, que sovint posa èmfasi en indicadors motivacionals i en el reconeixement continu dels avenços en l'aprenentatge dels discents (Fierro-Suero et al., 2021; Flores Piñero et al., 2023; González Valero et al., 2022), amb un enfocament predominant en la millora de la motivació. Segons Moreno-Murcia et al. (2024), l'estil motivador adaptatiu en educació física promou una autonomia més gran de l'estudiant en les tasques i contribueix a la creació de situacions d'aprenentatge positives, que al seu torn afavoreixen l'adherència a la pràctica.

D'altra banda, en la dimensió d'elaboració progressiva cap a formes més avançades de l'aprenentatge, s'observa un augment en la utilització d'estratègies com recapitulacions i resums, que serveixen com a processos finals de reflexió (Alonso-Cayuelas i Arias-Estero, 2023), així com aclariments i modificacions en la perspectiva del contingut ensenyat (com, quan i per a què). Aquesta tendència indica una creixent preocupació dels docents per explicar el contingut des de múltiples perspectives, proporcionant detalls essencials per assegurar una comprensió més profunda i completa del material.

En el context de la comunicació instruccional en educació física, aquesta tendència cobra una rellevància especial. Una comunicació verbal clara i efectiva (Charlina, et al., 2024), acompanyada del correcte ús de la comunicació cinestèsica i proxèmica (Castañer et al., 2013) és fonamental perquè els estudiants comprenguin i apliquin correctament les instruccions i les tècniques. El professorat que utilitza una varietat d'estratègies comunicatives, com la reformulació de conceptes, exemples pràctics i l'adaptació del llenguatge a diferents nivells de comprensió, facilita un aprenentatge més eficaç i motivador. A més, una comunicació positiva i constructiva contribueix a crear un ambient a l'aula on els discents se senten avalats i motivats per participar activament, la qual cosa és essencial per al seu desenvolupament físic i emocional.

L'ús de recapitulacions i espais de reflexió amb els discents, especialment en enfocaments constructivistes com el TGfU, també destaca en aquest context. Aquest enfocament integra segments de reflexió i preguntes dirigides als estudiants per aprofundir en els aspectes tècnics i tàctics tractats en les sessions (Alonso-Cayuelas i Arias-Estero, 2023).

Quant al tercer objectiu, s'observen discrepàncies en la percepció dels comentaris tipus *feedback* avaluatius sobre el contingut de l'ensenyament, un fet que suggereix que els estudiants no valoren tots els tipus de *feedback* de manera uniforme. Jiménez-Díaz (2020) argumenta que l'eficàcia del *feedback* depèn de factors com l'edat, el sexe, l'habilitat del participant i el tipus de destresa. Encara que el *feedback* positiu sol tenir un efecte beneficiós en l'acompliment i aprenentatge motor, el seu impacte no sempre és consistent, ja que és necessari un equilibri en la informació proporcionada per aconseguir resultats positius (Jiménez-Díaz, 2020).

Conclusió

Els docents d'educació física tendeixen a valorar predominantment les estratègies discursives associades amb l'atribució positiva, mentre que l'exploració i activació de coneixements previs són percebudes com a menys rellevants. Aquesta tendència suggereix una preferència per enfocaments tradicionals basats en el reforç positiu, en detriment d'estratègies que promoguin una comprensió més profunda i l'evolució conceptual de l'aprenentatge.

Per afavorir la construcció progressiva cap a formes més expertes i complexes del contingut d'aprenentatge, la incorporació d'estratègies discursives com ara recapitulacions en moments de reflexió, especialment en models constructivistes com el TGfU, resulta beneficiosa per a la comprensió tècnica i tàctica dels jugadors. Aquests enfocaments no només faciliten una assimilació més profunda del contingut, sinó que fomenten una participació activa en el procés d'aprenentatge.

Les estratègies discursives que fan servir recapitulacions i fomenten un clima positiu podrien ser efectives tant per a l'aprenentatge, com per a la motivació de l'alumnat. Una comunicació clara i adaptada a diferents nivells de comprensió no només optimitza l'ensenyament, sinó que també contribueix a generar un entorn d'aula en el qual els estudiants se senten avalats i motivats.

Tanmateix, els resultats evidencien discrepàncies en la percepció de l'ús d'estratègies discursives entre docents i discents. Encara que l'elogi i el reconeixement verbal solen ser beneficiosos, la seva eficàcia varia en funció de factors com l'edat, el sexe i les habilitats individuals dels estudiants. Per tant, és fonamental aconseguir un equilibri en la informació proporcionada per maximitzar el seu impacte positiu en l'acompliment i l'aprenentatge motor.

Aquesta investigació presenta limitacions inherents als estudis quantitius, com la impossibilitat d'aprofundir en les causes subjacents de certs comportaments docents o en aspectes específics de la comunicació instruccional no abordats. A més, la selecció de la mostra es va fer a través d'un mostreig no probabilístic intencional, fet que limita la

generalització dels resultats. Investigacions futures haurien d'ampliar l'abast de l'estudi a un context espanyol més extens i a altres contextos internacionals, així com indagar en els factors que influeixen en la valoració i aplicació de determinades estratègies discursives per part del professorat. Això permetria una anàlisi més completa i matisada de les pràctiques de comunicació instruccional en educació física.

Aplicacions pràctiques

Amb la intenció d'oferir una sèrie de recomanacions per als professionals sobre com millorar la comunicació docent i la qualitat de l'ensenyament, es realitzen les següents propostes. Si bé els docents tendeixen a centrar-se a utilitzar el reforç positiu, resulta fonamental diversificar les estratègies discursives utilitzades, incorporant en primer lloc aquelles que explorin els coneixements previs dels discent i connectin amb els nous continguts per desenvolupar una comprensió més completa i eficaç, ja sigui a través de preguntes o discussions guiades, preferiblement abans de començar una nova activitat. A més, l'ús de recapitulacions i moments de reflexió de forma estratègica, podria ser de gran utilitat per consolidar allò après i construir representacions dels conceptes cada vegada més complexes i elaborades.

Durant tot el procés d'ensenyament, el professorat hauria de crear un ambient positiu i motivador, on els estudiants se sentin segurs de participar i col·laborar. Això es pot aconseguir a través de l'ús d'elogis i el reconeixement dels assoliments de manera específica, evitant que es percebin de forma buida o superficial. Les estratègies discursives orientades a l'atribució d'una actitud positiva a l'aprenentatge, poden variar la seva efectivitat en funció de les característiques dels estudiants, per tant, cal evitar els elogis i reforços generals, oferint en el seu lloc comentaris constructius i personalitzats.

Convé destacar que resulta de gran importància que els docents reflexionin i revisin constantment la seva pròpia comunicació durant les sessions, a més de les diverses estratègies discursives que s'hi utilitzen i com afecten els seus estudiants. Aquesta reflexió permetrà al professorat obtenir una retroalimentació a fi de maximitzar l'impacte positiu sobre l'alumnat, optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant la qualitat de l'ensenyament.

Referències

Alonso-Cayuelas, M., & Arias-Estero, J. L. (2023). Practical proposal of TGfU based on alternative learning situations and its effects on learning and social attitudes of Physical Education students in Primary Education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 106–117. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8656>

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>

Buendía Surroca, C. (1988). La utilización del vídeo y las nuevas tecnologías de la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 11-12, 58-64.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.

Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, 47, 1813–1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>

Charlina, C., Roziah, R., Ismail, S., Piliang, W. S. H., Siswanto, S., Setyawan, H., Zulfahri, Z., Darmawan, A., Shidiq, A. A. P., Eken, Özgür, Pavlovic, R., Latino, F., & Tafuri, F. (2024). Comunicación verbal eficaz en el aprendizaje de la educación física y el entrenamiento deportivo para mejorar el rendimiento y la salud: Una revisión sistemática (Effective Verbal Communication in Physical Education Learning and Sports Coaching to Improve Achievement and Health: A Systematic Review). *Retos*, 56, 1139–1147. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.107308>

Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación En La Escuela*, 45, 21–31.

Díaz, M., & Castejón, F. J. (2011). The understanding model for teaching sport: teachers' difficulties in designing tasks and the question-answer strategy. *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>

Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado (The influence of the classroom climate on the student's emotions). *Retos*, 42, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>

Flores Piñero, M. del C., Valdivia Moral, P. Ángel, & González Hernández, J. (2023). Análisis del clima motivacional e interacciones sociales en las clases de educación física en secundaria. *SPORTTK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 12, 1. <https://doi.org/10.6018/sportk.556261>

Fraile Aranda, A. (1995). La investigación-acción: instrumento de formación para el profesorado de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 42, 46–54.

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., & 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. Retrieved from <https://revistas.um.es/cpd/article/view/254471>

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., & Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Expomotricidad*. Retrieved from <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/332383>

González Valero, G., Melguizo Ibáñez, E., Valverde Janer, M., Ortega Caballero, M., Ubago Jiménez, J. L., & Puertas Molero, P. (2022). Estado actual de la cuestión del clima motivacional en el ámbito educativo: una revisión sistemática (2017–2021). *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 43–56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2316>

Guerrero Sánchez, M. A., Martínez Andunche, 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>
- Jiménez-Díaz, J. (2020). Aprendizaje motor y *feedback*: una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 9(3), 42–58. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i3.6385>
- Krahe, C., Escamilla-Fajardo, P., & 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), 635–647. <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>
- López-Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte in F.J. Castejón, F.J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez-Jiménez, & V. López-Ros (Eds.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 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>
- Moreno-Murcia, J. A., Saorín-Pozuelo, M., Baena-Morales, S., Ferriz-Valero, A., & Barrachina-Peris, J. (2024). Motivating teaching styles and directiveness in Physical Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 155, 38–49. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/1\).155.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.05)
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Palao Andrés, J. M., Hernández Hernández, E., Guerrero Cruz, P., & Ortega Toro, E. (2011). Effect of Different Strategies for the Presentation of Feedback Using Video in Physical Education Classes. *Apunts Educación Física y Deportes*, 106, 26–35. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/4\).106.03](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/4).106.03)
- Vázquez-Manrique, M., & García-Fariña, A. (2024). 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). *Retos*, 55, 386–396. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.100792>
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San Matías, J., & Requena, B. (2003). Influencia del *feedback* positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima motivacional ego-tarea percibido, la valoración de la educación física y la complejidad en las tareas de clase. *Revista Motricidad, European Journal of Human Movement*, 10, 99–116
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webster, C. (2010). Increasing Student Motivation Through Teacher Communication. Six Essential Skills Every Physical Educator Should Master. *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>

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a l'URL <https://www.revista-apunts.com/ca/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>