

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ORGANIZACION DEPORTIVA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



UANL

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON



EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR EN LA
INTERACCION EN UN ESTUDIO DE CASOS DEL
NIVEL PRIMARIA

TESIS PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TITULO DE
MASTER EN CIENCIAS EN LA ESPECIALIDAD DE
ALTO RENDIMIENTO

PRESENTA

LAZARO GARZA LOZANO

SAN NICOLAS DE LOS GARZA, MAYO DE 2010

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE ORGANIZACION DEPORTIVA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



UANL

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON



EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR EN LA
INTERACCION EN UN ESTUDIO DE CASOS DEL
NIVEL PRIMARIA

TESIS PROFESIONAL

PARA OBTENER EL TITULO DE
MASTER EN CIENCIAS EN LA ESPECIALIDAD DE
ALTO RENDIMIENTO

PRESENTA

LAZARO GARZA LOZANO

SAN NICOLAS DE LOS GARZA, MAYO DE 2010

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



Los miembros del Comité de Tesis del Área de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la tesis **EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR EN LA INTERACCIÓN EN UN ESTUDIO DE CASOS DEL NIVEL PRIMARIA** realizada por **Lázaro Garza Lozano** sea aceptada para su publicación en el libro de **El Comportamiento del Profesor en la Interacción en un Estudio de Casos del Nivel Primaria**.

EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR EN LA INTERACCIÓN EN UN ESTUDIO DE CASOS DEL NIVEL PRIMARIA

TESIS PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TITULO DE MASTER EN CIENCIAS EN LA
ESPECIALIDAD DE ALTO RENDIMIENTO

PRESENTA
LÁZARO GARZA LOZANO

San Nicolás de los Garza, a 10 de Mayo de 2010

San Nicolás de los Garza Nuevo León, Junio 2010



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



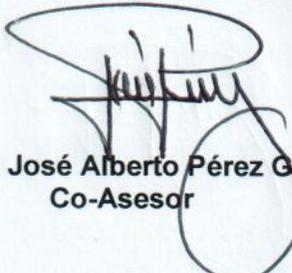
Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Organización Deportiva
Subdirección del Área de Posgrado

Los miembros del Comité de Tesis del Área de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la tesis **EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR EN LA INTERACCIÓN EN UN ESTUDIO DE CASOS DEL NIVEL PRIMARIA** realizada por Lázaro Garza Lozano sea aceptada para su defensa con opción al grado de **MAESTRO EN CIENCIAS DEL EJERCICIO** con especialidad en **Deporte de Alto Rendimiento**.

Comité de Tesis


Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

Asesor Principal


MC. José Alberto Pérez García
Co-Asesor


Dra. Jeanette López Walle
Co-Asesora


Dra. Jeanette López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza Nuevo León, Junio 2010

AGRADECIMIENTOS

A Dios: Por darme salud, bendiciones y la motivación de cumplir con un sueño y estar presente en momentos difíciles y momentos de felicidad y triunfo.

DEDICATORIA

A mis Padres (Q.E.P.D.): Por haberme dado la vida por su lucha incondicional y haberme enseñado a trabajar con humildad y darme su amor y comprensión.

Dedico este trabajo que es parte de mi vida personal, de mis virtudes, defectos y oportunidades; que se han presentado en mi época de estudiante; afortunadamente en esta trayectoria me he encontrado con mucha gente que ha contribuido para hacer mi camino más fácil. Especialmente:

A mi Padre Oswaldo Cepeda Guerra por haberme incluido primero en su equipo de trabajo y brindarme todas las facilidades para alcanzar este objetivo tan importante en mi vida.

A Diana: Mi esposa que desde que nos unimos con un gran cariño me ha brindado su apoyo, comprensión y unos hijos maravillosos que me han impulsado a seguir en este camino, por ella y por ellos he alcanzado a ser lo que soy.

A Esteban Rodríguez: Quién me ayudó en mi formación y este logro profesional y distinguióme con su amistad sincera y desinteresada.

A mis Amigos: Porque desde que ingresé a la Universidad he recibido su amistad irrestricta e innegociable lealtad. Quisiera hacer una mención muy especial a mi amigo el M.C. José Alberto Pérez García que ha sido fundamental en mi vida como persona y como maestro.

A todos ustedes, mi agradecimiento más profundo, muchas gracias.

AGRADECIMIENTOS

A Dios: Por darme salud, bendiciones y la motivación de cumplir con un sueño y estar presente en momentos difíciles y momentos de felicidad y triunfo.

A mis Padres (Q.E.P.D.): Por haberme dado la vida por su lucha incondicional y haberme enseñado a trabajar con humildad y darme su amor y comprensión.

A la U.A.N.L.: Porque me permitió desarrollar mis conocimientos y conocer mis mejores amigos.

A la FOD: Por todo el aprendizaje que obtuve durante mi paso por sus aulas.

Al Sr. Director: El Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola por haberme incluido primero en su equipo de trabajo y brindarme todas las facilidades para alcanzar este objetivo tan importante en mi vida.

A la Dr. Jeannette López Walle: Subdirectora de Posgrado, quien me brindó su apoyo además de sus valiosas recomendaciones en el trabajo y en el transcurso de la maestría.

A José Tristán Rodríguez: Quién me ayudó en mi formación y este logro profesional y distinguirme con su amistad sincera y desinteresada.

A mis Amigos: Porque desde que ingresé a la Universidad he recibido su amistad irrestricta e innegociable lealtad. Quisiera hacer una mención muy especial a mi amigo el M.C. José Alberto Pérez García que ha sido fundamental en mi vida como persona y como maestro.

A todos ustedes, mi agradecimiento más profundo, muchas gracias.

INDICE

1.1	Fase preinteractiva.....	3
1.1.1	Planificación	3
1.1.2	Presentación del Programa de Educación Física de México.....	6
1.2	Fase interactiva.....	25
1.2.1	Toma de decisiones durante la fase interactiva.	25
1.2.2	Comportamientos del Profesorado.....	29
2.1	Objetivo general.	41
2.1.1	Objetivos específicos.....	41
2.2	Diseño.	41
2.2.1	Diseño de casos.	41
2.3	Cobertura de la investigación	42
2.3.1	Población.	42
2.3.2	Muestra.	43
2.4	Técnicas instrumento para la obtención de información.	45
2.4.1	La observación.....	45
2.5	Variables.....	49
2.5.1	Variable independiente: Planificación.	49
2.5.2	Variables Dependientes.	49
2.6	Materiales.....	51
2.7	Procedimiento general.....	51
2.7.1	Estudios preliminares.....	51
2.7.2	Sistema OBEL/ulg Modificado.	53
2.7.3	Observador.	53
2.7.4	Capacitación para la toma de video.55	
2.7.5	Estudio final.	56

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE TABLAS

<i>Figura 1</i>	<i>Se representan los estratos de la muestra de profesores.....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 2</i>	<i>Se representan la secuencia del muestreo de los alumnos de estudio.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 3</i>	<i>Variables dependientes del profesor en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabla 4</i>	<i>Prueba de fiabilidad intraobservador de las situaciones en las que se puede encontrar el profesorado.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 5</i>	<i>Prueba de fiabilidad intraobservador de los comportamientos del profesorado.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 6</i>	<i>Comportamientos de Joseph según el tipo de clase.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 67</i>	<i>Comportamientos de Joseph según el tipo de clase.....</i>	<i>604</i>

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 SE REPRESENTAN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA DE PROFESORES. 44

ANEXO 2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS SITUACIONES EN LAS QUE SE PUEDE
FIGURA 2 SE REPRESENTAN LA SECUENCIA DEL MUESTREO DE LOS ALUMNOS DE ESTUDIO. 45

FIGURA 3 TOMAS ESTRATÉGICAS PARA LA VIDEOGRABACIÓN. 52

ANEXO 4 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DEL PROFESOR OBJETIVO - DIMENSIÓN
PRINCIPAL. 54

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	HORARIO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL DE PRIMARIA.	81
ANEXO 2	DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS SITUACIONES EN LAS QUE SE PUEDE ENCONTRAR TANTO EL PROFESOR COMO EL ALUMNO EN LA CLASE.	82
ANEXO 3	DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DEL ALUMNO OBEL/ULG – DIMENSIÓN PRINCIPAL.	85
ANEXO 4	DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DEL PROFESOR OBEL/ULG – DIMENSIÓN PRINCIPAL.	88

Introducción

La investigación que se presenta aborda el comportamiento del profesor en la clase práctica (fase interactiva). Por lo que el objetivo general fue conocer los comportamientos del profesor durante la clase de educación física, según el tipo de sesión y experiencia práctica del profesorado.

Para el cumplimiento del objetivo, durante la fase interactiva de 30 minutos se registraron cada 5 segundos 4 comportamientos del profesorado (presentación de las tareas, organización, observación y feedback), estas conductas se evaluaron en dos tipos de sesiones (sin planificar y planificada).

La metodología usada para este estudio fue de un estudio de casos. Para ello se utilizó el sistema OBEL/Ulg (Pierón, 1999) modificado por Tristán (2010). En cuanto a la conducta del profesor, se tomaron en cuenta solamente los principales comportamientos del profesor: presentaciones de las tareas parciales y completas, organización, feedback y observación.

El orden de la tesis está estructurado en cinco grandes núcleos o bloques, que son el marco teórico, la metodología y los resultados; el primero, hace referencia al soporte teórico que justifica la investigación, así como el planteamiento del problema; el segundo muestra el objetivo, diseño de la investigación cobertura de la investigación, instrumento de recolección de datos, y las variables; el tercero, analiza los resultados; el cuarto aporta las conclusiones del estudio; y el quinto son las sugerencias y consideraciones para futuros estudios.

El *primer capítulo* está subdividido en cuatro subapartados. El primer subapartado revisa la importancia que tiene la planificación y muestra la necesidad que existe en la educación física de llevarlo a cabo con la finalidad de tomar las ventajas que nos otorga para incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente subapartado se muestran las principales conductas que ocupan la atención de los educadores físicos durante el proceso de enseñanza (fase interactiva). Se comienza hablando sobre la toma de decisiones que realizan los profesores durante la fase interactiva y finalmente se continúa con los principales comportamientos del profesorado (organización, presentación de las tareas, observación y feedback). Como

último subapartado se delimita el ámbito de la investigación y de determinar cuál es el planteamiento del problema del estudio.

En el *segundo capítulo* se define la metodología de la investigación, tales como: objetivos, diseño, cobertura, instrumento que se utilizó para las recolecciones de la información, variables, materiales y procedimiento general del estudio.

El *tercer capítulo* está dedicado íntegramente al análisis de los resultados obtenidos y su discusión de cada uno de los participantes.

En el *cuarto capítulo* se establecen las conclusiones generales del estudio de acuerdo a los aspectos pedagógicos estudiados, en donde se plantean varios comportamientos y pensamientos comunes o divergentes de los profesores.

Finalizamos con el *quinto capítulo* en el que se describe algunas limitaciones de este trabajo.

1.1. Fases preinteractivas.

1.1.1. Planificación

La planificación es un "proceso psicológico de reflexión continua en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento escrito que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz" (Tristán, 2010).

Generalmente cuando se habla del proceso de planificación, los autores hacen referencia y promueven el modelo lineal de Tyler's, (Goo-Karp y Zakrask, 1987) este es considerado una propuesta racional y un método científico para lograr el propósito (Clark y Yinger, 1974) y en donde lo primero que se realiza para poder tener una planificación efectiva es la siguiente selección de los objetivos específicos, selección de las actividades de aprendizaje a partir de esos objetivos, organizar las actividades con eficiencia, y seleccionar los procedimientos de evaluación (Goo-Karp y Zakrask, 1987).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se divide en tres fases, en las que el profesor tiene que realizar diferentes tomas de decisiones (Graham, 2008; Hall y Smith, 2006; Sánchez, 2003; Metzler y Young, 1984; Mosston, 1988; Rink, 1993, 2010; Tristán, 2010). Lo que se haga o deje de hacer en cada una de las fases tendrá resultados positivos o negativos en las etapas subsecuentes (Metzler y Young, 1984).

Las diferentes fases son definidas por Metzler y Young (1984) de la siguiente manera: *Fase preinteractiva*, donde se decide qué enseñar y cómo ordenar la instrucción del contexto para facilitar el aprendizaje del estudiante; *Fase interactiva*, aquellas decisiones inmediatas y algunas veces anticipadas que se toman sobre los problemas que se puedan presentar o surgir durante el tiempo de enseñanza, y *Fase postinteractiva*, proceso de decidir el grado de consecución de las metas que se plantearon de la enseñanza, así como determinar las prescripciones futuras sobre planificación.

En este estudio se realizará un análisis de la fase interactiva, sin embargo la fase preinteractiva se describirá de forma general porque se analiza el comportamiento del profesorado en una sesión sin planificar y otra planificada. A continuación se describirán cada una de las fases.

1.1 Fase preinteractiva.

1.1.1 Planificación

La planificación es un *"proceso psicológico de reflexión continua en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento escrito que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz"* (Tristán, 2010).

Generalmente cuando se habla del proceso de planificación, los autores hacen referencia y promueven el modelo lineal de Tyler's, (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987) este es considerado una propuesta racional y un método científico para lograr el propósito (Clark y Yinger, 1979) y en donde lo primero que se realiza para poder tener una planificación efectiva es lo siguiente: selección de los objetivos específicos, selección de las actividades de aprendizaje a partir de esos objetivos, organizar las actividades con eficiencia, y seleccionar los procedimientos de evaluación (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987).

Piéron (1999) propone un modelo en el que los aspectos más importantes a tener en cuenta en las actividades físicas y deportivas son los siguientes: a) Opciones metodológicas que se pueden utilizar para el aprendizaje de una actividad, b) Preparación de la enseñanza: diseño de los objetivos de la tarea, análisis, selección y elaboración de las actividades a utilizar, establecer los estilos de enseñanza, y determinar la distribución, disposición y preparación de los materiales para desarrollar las actividades, c) Las acciones en la interacción que trata del comportamiento de los alumnos, del feedback y de las funciones de organización y control de la clase y finalmente d) La evaluación y la observación de las actividades propuestas.

Por su parte Goc-Karp y Zakrajsek (1987) hace referencia al "Modelo Actual", que esta estructurado en los siguientes aspectos: a) Lo primero que se tiene que realizar es seleccionar las actividades, b) En seguida es organizar las actividades, c) Posteriormente diseñar los objetivos de aprendizaje, d) Después se tienen que establecer estrategias y e) Finalmente se tienen que seleccionar los procedimientos de evaluación.

En lo que respecta a la importancia de la planificación, Piéron (1999) menciona que ésta procede de aspectos didácticos y legales. Lo antes mencionado se refleja en la elaboración de una gran cantidad de libros (Clark y Yinger, 1979) y en cuanto a que en la mayoría de los ensayos sobre didáctica y metodología de la actividad física y deportiva comprenden al menos un capítulo sobre el tema en cuestión (Piéron, 1999).

La habilidad para planear o tomar decisiones que formaran y guiaran el curso de la enseñanza es considerada el rol principal del maestro (Byra y Coulon, 1994). Es importante mencionar que el proceso de planificación toma tiempo y esfuerzo, sin embargo esta reflexión continúa esta reconocida y asociada con el máximo aprendizaje de los alumnos (McCutcheon y Milner, 2002; Goc-Karp y Zakrajsek, 1987) y con el comportamiento y la eficacia del profesor Goc-Karp y Zakrajsek (1987).

La planificación del profesor es considerada casi universalmente por los diferentes teóricos de la educación como un prerrequisito de una habilidad o de una competencia pedagógica (Griffey y Housner, 1991). Por lo tanto, Viciano (2002) señala que el profesor tendrá más posibilidades de ser competente en la habilidad para planificar en la medida en que toma las decisiones oportunas, haga que su proyecto de

enseñanza sea útil, significativo, realista, eficaz, pensado para el alumno y contextualizado para el centro.

Por lo tanto, cuando se realiza de forma conciente, le da un sentido a la enseñanza que resulta en un aprendizaje eficiente y significativo (Zahorik, 1970). Por lo que Piéron (1999) menciona que los docentes debería de aprovechar esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en tener los conocimientos de los alumnos, lo más preciso posible, sobre sus características para determinar los objetivos, conocer su interés por la actividad física y su nivel de habilidad para elegir las actividades más apropiadas para dichos objetivos. Así como también analizar las actividades que va a proponer para establecerlas de acuerdo con las capacidades motrices, las necesidades e intereses de los mismos.

El proceso de planificación sirve como una conexión entre el currículo, la instrucción y el aprendizaje de los alumnos (Hall y Smith, 2006; Byra y Coulon, 1994). Clark y Yinger (1979) y Griffey y Housner (1991) encontraron algunas razones por las cuales los profesores planifican y que son las siguientes:

Darle una dirección a la clase, tener confianza y seguridad acerca de la sesión, aprender sobre el material o refrescarse la memoria al estudiar y revisar los contenidos, organizar los materiales para la presentación, tomar decisiones a tiempo para darle continuidad a la clase, organizar a los estudiantes, proveerse de puntos para la instrucción y evaluación, conocer las necesidades de organización diarias, por semana o por semestre, oportunidad de relacionar los conocimientos aprendidos, características de los alumnos y condiciones del medio ambiente donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hall y Smith (2006) menciona que la mayoría de los profesores están de acuerdo que existen muchos beneficios al tener conocimientos sobre los aspectos que se consideran dentro del diseño de una sesión y las consecuencias de no estar preparado o de realizar una planificación inadecuada. Además, señala que existen evidencias que indican que en la medida que se va teniendo experiencias, mejora la calidad en la planificación de los profesores novatos.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la planificación existen estudios (Placek 1984; Kneer, 1986; Hall y Smith, 2006) que demuestran el poco

interés que tienen los profesores por la planificación. Por ejemplo en el estudio realizado por Placek (1984) los resultados indican que las programaciones escritas las realizaban solamente dos profesores y consistían en una lista de actividades. Las planificaciones diarias de cada sesión, dos de los profesores las escribían en el carro la mayoría de las veces durante el trayecto a la escuela y los otros las elaboran en la escuela antes de iniciar las clases. Con relación a la planificación anual, solamente dos profesores de los cuatro la realizaban, aunque esta consistía en una simple relación de actividades.

Por su parte Kneer (1986) menciona que solamente el 30% de 128 profesores redactaban un plan clase y las principales justificaciones que dieron los docentes fue que el 3% se consideraba incapaz de elaborarla, el 6% no creían en ella y un 42% la consideraba innecesaria. Además, únicamente un 18% establecía la progresión de las actividades. Por lo tanto, los datos obtenidos señalan una gran diferencia entre la teoría y la práctica.

Así mismo Hall y Smith (2006) menciona que los profesores expertos no diseñan planes clase detallados, sino que solamente lo elaboran en forma de notas.

Sin embargo existe un estudio realizado por Stroot y Morton (1989) donde algunos de los aspectos antes mencionados son refutados de acuerdo a los resultados obtenidos en su investigación, por ejemplo: la mayoría de los maestros estaban preocupados por el aprendizaje de los alumnos, uno de los principales factores que afecta la planificación es el nivel de los alumnos, desarrollaban objetivos específicos, escribían su planeación y el principal hallazgo fue que los docentes dependían de su plan escrito para impartir su clase e incluso los experimentados cuando tenían que enseñar una actividad nueva o una con la que no estuvieran familiarizados.

1.1.2 Presentación del Programa de Educación Física de México.

La Educación Física es una disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo, mediante la práctica sistemática de la actividad física. Está orientada a proporcionar al educando en formación, elementos y satisfactores motrices a la capacidad, al interés y a la necesidad de movimiento corporal que posee, con la intención específica de lograr el estímulo y desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, que se manifiestan en la calidad de su participación en los diferentes ámbitos

de la vida familiar, social y productiva, requerimientos de la sociedad actual y que son necesarias para el aprendizaje permanente.

Uno de los propósitos de los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública es enfatizar el estímulo de habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón se debe procurar en todos los momentos que la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades físicas, intelectuales y de reflexión, por lo que en los tres niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria, "no sólo se espera que se le otorguen y enseñen conocimientos, sino que de manera paralela se aborden las funciones sociales, culturales y físicas". Por lo antes mencionado la Secretaría de Educación Pública establecerá en la educación física el Programa "Motriz de Integración Dinámica".

1.1.2.1 Enfoque del programa "Motriz de Integración Dinámica"

Es motriz, porque toma como base al movimiento corporal del educando para propiciar aprendizaje significativos en él, aprovechando al máximo los beneficios que la actividad física tiene para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal, donde el respeto a su capacidad de aprendizaje posibilita la proyección de experiencias motrices a diferentes situaciones de la vida cotidiana, y es de integración dinámica por la constante interrelación que existe entre los ejes temáticos, en los que se han seleccionado y organizado los contenidos de la asignatura a partir de componentes y elementos.

Los componentes de estos ejes deben ser abordados a lo largo de la educación básica en función de la interrelación e integración indisoluble de los mismos.

El enfoque "Motriz de Integración Dinámica" brinda al profesor la posibilidad para identificar y aprovechar al máximo los beneficios que la actividad física ofrece al educando para el desarrollo de sus habilidades, destrezas, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal, así como propiciar en el maestro un cambio de actitud metodológica, que se hace evidente cuando el alumno se convierte en el centro del proceso educativo sin limitar la participación del maestro y el alumno al logro de un componente o elemento de los ejes temáticos y culminar las actividades físicas propuestas por el profesor o el mismo alumno dentro de la clase.

1.1.2.2 Los ejes temáticos son:

- Estimulación Perceptivo Motriz
- Las Capacidades Físicas Condicionales
- La Formación Deportiva Básica
- La Actividad Física para la Salud
- La Interacción Social

1.1.2.3 Propósitos generales de la educación física en los tres niveles educativos:

1. Mejorar la capacidad coordinativa basada en las posibilidades, dominio y manifestaciones eficientes del movimiento que repercuta en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivos, motriz, afectivo y social.
2. Estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando, a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del mismo.
3. Propiciar la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse a interactuar con los demás.
4. Propiciar en el educando la confianza y seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas, que propicien la posibilidad de control y manejo del cuerpo en diferentes situaciones.
5. Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos de ejercitación diaria, higiene, alimentación, descanso y conservación del medio ambiente, con la práctica de actividades complementarias que condicionan su afectiva repercusión en la salud individual y colectiva.
6. Fomentar la manifestación de actitudes positivas individuales y grupales, así como la adquisición de valores a partir de aquellas actividades que utilicen al movimiento como una forma de expresión.

7. Incrementar las actitudes sociales favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás mediante las actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal.

8. Fortalecer la identidad nacional al practicar actividades físicas recreativas tradicionales y regionales, que faciliten el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motriz.

1.1.2.4 Contenidos generales de la educación física.

1.1.2.4.1 Eje temático No. 1.- Estimulación perceptivo motriz.

El ser humano, como parte de su herencia genética, tiene la posibilidad de interpretar estímulos provenientes del exterior, captados a través de los órganos sensoriales y hacerla evidente, mediante la manifestación motriz coordinada, para la cual la participación del sistema nervioso es imprescindible.

El desarrollo de la memoria motriz tiene su origen en las experiencias perceptivo motrices que a lo largo de la vida van conformando la conciencia motriz del sujeto; la integración de esta implica una acción reflexiva de los movimientos vividos, a partir de los cuales diferencia, clasifica y selecciona las acciones requeridas en la solución de problemas que la vida cotidiana le plantea.

De la estimulación perceptivo motriz también depende el desarrollo de las capacidades físicas coordinativas, mismas que representan los puntos de partida para el aprendizaje de movimientos.

El desarrollo de las capacidades físicas coordinativas de reacción, orientación, equilibrio, ritmo, sincronización, diferenciación y adaptación, implica un trabajo ordenado de órganos de los sentidos, sistemas nervioso y muscular que, funcionalmente, mejoran la aptitud para el aprendizaje motor, facilitando el logro de eficiencia en la ejecución, en el momento donde es necesaria y útil.

El beneficio de mayor trascendencia que el desarrollo de las capacidades coordinativas aporta al individuo como resultado de la amplia y variada estimulación perceptivo motriz, es la favorable repercusión que ejercen en la personalidad del educando al proporcionarle confianza y seguridad en lo que piensa, lo que siente y lo

que hace, permitiéndole una visión más amplia de lo que sus potencialidades motrices representan. La expectativa puramente deportiva es rebasada y puede ser utilizada con responsabilidad siempre a favor de su salud, su medio ambiente y su relación social.

Para facilitar su desarrollo, el eje temático denominado "Estimulación Perceptivo Motriz" comprende tres componentes:

Conocimiento y dominio del cuerpo.

Se enfatiza y se promueve la toma de conciencia en la movilización de segmentos corporales, el mantenimiento de actitudes posturales favorables, el equilibrio corporal para la importancia de la respiración y la tensión muscular (relajación) como procesos vitales que posibilitan el control del cuerpo en movimiento y en reposo.

El equilibrio está considerado como capacidad coordinativa. Sin embargo, con fines exclusivamente organizativos y pedagógicos, en la educación física ha sido ubicado dentro del componente conocimiento y dominio del cuerpo por la atención que requiere como factor determinante en la calidad de todo movimiento, equiparado con la respiración y la postura.

Sensopercepciones.

Considera una variada estimulación sensoperceptiva tónica, táctil, plantar, laberíntica y de espacio temporal que propicie acciones producto de la reflexión y/o automatización, tales como:

- Reacción motriz ante estímulos imprevistos, ya sea de tipo visual, acústico y óptico.

- Orientación del cuerpo ante estímulos que propicien su ubicación con respecto a direcciones, áreas, alturas, etc.

- Ritmo corporal ante estímulos propios y externos donde identifique y reproduzca movimientos a diferentes velocidades, considerando los acentos, las pausas y las cadencias.

- Sincronización de movimientos que permiten ordenar adecuadamente la participación de las masas musculares en su ejecución.

- Diferenciación de movimientos, resultado de la selección de las masas musculares que participan con contracción óptima para lograr una tarea propuesta.

- Adaptación de movimientos ante estímulos imprevistos de intensidad variada, adoptando nuevos movimientos en la tarea encomendada.

Experiencias motrices básicas.

La vivencia que produce la ejecución de los movimientos básicos, de acuerdo a las etapas de desarrollo por las que atraviesa el alumno, representa la oportunidad de adquirir experiencias motrices que, al quedar grabadas en la memoria, van formando una riqueza que favorece el crecimiento en cantidad y calidad de su capacidad motora.

El grado de dificultad de las actividades propuestas y la exigencia para realizar movimientos con o sin implementos, con las constantes de este componente.

1.1.2.4.2 Eje temático No. 2.- Capacidades físicas condicionales.

Las capacidades físicas condicionales están genéticamente determinadas y son susceptibles de ser desarrolladas mediante la ejercitación física. Funcionalmente, son resultado de la posibilidad de la célula muscular para transformar energía química en energía mecánica; es decir, el empleo de los productos químicos al interior de la misma, principalmente en la fibra muscular para generar, por medio de contracciones, el movimiento, proceso identificado como metabolismo energético, observable en la fuerza muscular, en la flexibilidad articular, la velocidad y en la resistencia al esfuerzo, que se manifiesta en el movimiento corporal.

El óptimo nivel de desarrollo de las capacidades físicas condicionales, como la fuerza, la flexibilidad, la velocidad y la resistencia, aseguran en el individuo una condición física que influye favorablemente en las características morfológicas y funcionales del organismo y que coadyuvan al desarrollo de habilidades físicas.

Cada uno de los componentes de las capacidades físicas condicionales debe ser estimulado en la fase sensible correspondiente; es decir, en el período biológico en

el que de manera natural y ordenada se presentan en el organismo las condiciones de maduración hormonal y músculo esquelético idóneas a cada componente.

La estimulación a destiempo y no dosificada en las cargas puede impedir el desarrollo máximo de las capacidades físicas condicionales y podrían ser causa de daños morfofuncionales irreversibles en el ser humano.

Para orientar el desarrollo de las capacidades físicas condicionales, el eje temático denominado Capacidades Físicas Condicionales comprende cuatro componentes:

Fuerza.

Se estimula en el educando la capacidad para levantar o vencer un peso o masa mediante la acción muscular. La fuerza rápida, la fuerza de resistencia y la fuerza explosiva son los tipos de fuerza que se abordan durante el período de la educación básica, sin forzar el sistema músculo-esquelético del alumno. Se debe evitar el tratamiento de la fuerza máxima.

Flexibilidad.

Se estimula en el alumno el grado de movilidad de sus articulaciones para poder ejecutar movimientos con una gran amplitud. La flexibilidad general y especial son los tipos que se abordan sin forzar la natural movilidad articular.

Velocidad.

Se estimula la posibilidad del educando para realizar contracciones y relajaciones en el menor tiempo posible. La velocidad de reacción, la cíclica o de desplazamiento, la acíclica y la frecuencia de movimientos, sobre los componentes de velocidad que se abordan después de un adecuado calentamiento y nunca bajo condiciones de cansancio, sin forzar los sistemas muscular, óseo y nervioso; es decir, la capacidad funcional del organismo.

Resistencia.

Se estimula en el alumno la capacidad para oponerse al agotamiento por períodos prolongados, mediante ejercitación física de media duración entre lapsos de

tiempo de 2 a 11 minutos, evitando el trabajo de resistencia de larga duración, resistencia de velocidad y resistencia especial, que requieren del consumo de sustancias orgánicas que son necesarias por el alumno para su crecimiento y desarrollo. Los tiempos están asignados por la participación de los sistemas energéticos.

1.1.2.4.3 Eje temático No. 3.- Formación deportiva básica.

La formación deportiva básica es un proceso pedagógico de carácter formativo que tiende a sentar las bases metodológicas, psicológicas y sociológicas que norman la práctica del deporte escolar y en su opcional desarrollo posterior, entendiendo al deporte como una actividad de carácter lúdico y formativo para el educando, realizada con ejercitación física, portadora de valores, integradora de actitudes y formadora del carácter del que la emplea de forma periódica, cuya práctica está animada por el deseo de obtener cada vez mejores resultados, no en tiempos ni en distancias, sino en la eficiencia, prontitud y exactitud de movimientos corporales.

El deporte ha sido, desde siempre, una actividad de interés para los educandos, en la que ponen a prueba sus posibilidades de movimiento y se relacionan con sus compañeros de manera más óptima. Sin embargo, en la actualidad, el deporte ha incorporado a su esencia original aspectos muy ajenos al juego como las rivalidades y el fanatismo, entre otros, mismos que son favorecidos por los medios masivos de comunicación y aparatos publicitarios y comerciales que hacen, en este sentido, al deporte-espectáculo y al deporte-profesión, influencias nocivas para los niños y jóvenes.

Para contrarrestar dicha influencia se hace necesario emprender una acción educativa que establezca diferencias notables entre las características de los tipos de deporte mencionados y el deporte formativo para el que se requieren grandes dotes y exigencias de ejecución y que se desarrolla en marcos de respeto a las posibilidades de los educandos.

Contar con una formación deportiva básica representa una necesidad educativa indispensable de la época y una respuesta a las exigencias de la sociedad.

Para cubrir dicha necesidad el eje temático No. 3 denominado "Formación deportiva básica" comprende dos componentes a desarrollar:

Iniciación deportiva.

En este se ubica la participación de los niños y jóvenes en juegos organizados, predeportes y fundamentos deportivos en los que progresivamente se debe ir incorporando su participación en grupo: la observación de reglas del juego, que será cada vez más fácil a partir del nivel de aprendizaje de movimientos logrados, entendidos en este contexto como fundamentos deportivos, sobre todo, en los grados superiores.

Deporte escolar.

En este se considera, principalmente, la práctica de los deportes básicos denominados así por la susceptibilidad de adaptación a las características y necesidades motrices y sociales del educando en edad escolar en una nueva concepción que presenta la oportunidad de retomar, de acuerdo a condiciones regionales, todos aquellos deportes que con estricto apego a las fases sensibles cubran los requisitos para una práctica adecuada en la que se contemplen las distancias, los pesos de los implementos, los tiempos de juego, los reglamentos adaptados, sin olvidar la integración balanceada de equipos o categorías por año de vida para propiciar una actitud participativa al favorecer un adecuado manejo de la competencia y el juego limpio.

1.1.2.4.4 Eje temático No. 4.- Actividades físicas para la salud.

La práctica cotidiana de actividad física bajo condiciones nutricionales, higiénicas, de reposo y ecológicas complementarias, mejora en el individuo el adecuado funcionamiento de órganos y sistemas que en suma facilitan los procesos de crecimiento y desarrollo, sobre todo durante la infancia.

El ejercicio físico, como hábito de conducta, representa una opción divertida, funcional y variada para ser practicada durante el tiempo libre del educando, así como su desarrollo ayuda a liberar tensiones; fortalece la estructura ósea y muscular, que favorecen la adopción de posturas adecuadas y mejora en la función respiratoria.

Para lograr el desarrollo del hábito correspondiente el eje temático denominado "Actividad Física para la Salud" comprende dos aspectos o componentes:

Nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico.

Donde se da a conocer al educando, las condiciones que deben complementar su actividad física para poder asegurar su afecto benéfico que repercuta en su salud.

La higiene.

Importancia del aseo personal para impedir la presencia de gérmenes que alteren las condiciones del cuerpo (piel, ojos, orejas, cabello, pies) que están expuestos a ellos.

La alimentación.

Importancia del consumo de alimentos nutritivos que contengan proteínas, carbohidratos, grasas, vitaminas, minerales y agua, de los cuales el organismo obtiene la energía necesaria para su crecimiento y desarrollo.

Descanso.

Importancia del período de sueño-reposo como actividad que compensa el desgaste energético, contribuyendo a liberar tensiones y facilitar la concentración.

Conservación del medio.

Importancia de la limpieza y ventilación adecuada del medio donde se desenvuelve el organismo, sobre todo al practicar actividad física.

Efectos del ejercicio físico sobre el organismo.

Mediante la aportación de información correspondiente y adecuada al nivel de comprensión del educando, donde a través de imágenes, textos, relatos, representaciones, etc., se destaquen los beneficios que la práctica habitual de ejercicio físico le reporta al individuo en las diferentes etapas de su vida.

1.1.2.4.5 Eje temático No. 5.- Interacción social.

consiste Se refiere a toda aquella comunicación verbal y no verbal, que se establece entre dos o más integrantes de un grupo.

La calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo social constituyen el marco de referencia del proceso educativo, cuyo propósito axiológico considera la fuerte influencia que ejerce en el sujeto: la familia, el grupo de amigos y los medios de comunicación masiva a los que se tiene acceso. Todo ello genera una amplia gama de interacciones que hace en este sentido muy complejo el proceso educativo.

La variedad de actividades características de la Educación Física representa un espacio pedagógico óptimo para favorecer una influencia social de calidad entre maestro-alumno-compañero. Los juegos, los deportes, los bailes, las danzas, y en general las actividades motrices expresivas, son recursos específicos a través de los cuales se propicia la manifestación de actitudes individuales y sociales que formen o refuercen valores, acordes a la cultura nacional, regional y comunitaria, socialmente significativos.

El eje temático correspondiente a la interacción social, para lograr sus propósitos, comprende dos aspectos o componentes:

Actitudes.

A partir del establecimiento de códigos de conducta, que generen una aceptable convivencia humana, se promueven las actitudes individuales como la confianza y seguridad en sí mismo, la disciplina, etc. Así como las actitudes que implican la presencia y/o participación de otro, como el respeto, la cooperación y compañerismo, entre otras.

Valores culturales.

Se promueve la participación y aprecio del educando por aquellas actividades recreativas físicas y propias del pueblo mexicano, como son los juegos tradicionales, bailes regionales, danzas autóctonas, deportes regionales, tradiciones que permiten conservar el arraigo a la región, etc., y que dan un significado y preservan la cultura física regional y nacional, conformando así uno de los vínculos que contribuyen a la

consolidación de la identidad nacional y al fortalecimiento de costumbres que han sido legado de los antepasados.

Los componentes de estos ejes deben ser abordados a lo largo de los tres niveles educativos, en función de la interrelación e integración indisoluble de los mismos.

1.1.2.5 El profesor experto.

Las investigaciones relacionadas con la expertis del docente, han partido de acuerdo a diferentes categorías: los que están en prácticas, principiantes, experimentados, los especialistas de una actividad deportiva en específico y en algunas ocasiones los expertos (Piéron, 1999).

Piéron (1999) señala que los conocimientos de eficacia, son una de las formas de calidad de la enseñanza. Además, las investigaciones que asocian los comportamientos en la clase con las adquisiciones motrices del alumno, son estudios proceso-producto, en donde se busca obtener que los alumnos aprendan algo.

Berliner (1986) puso de relieve la noción de experto en la enseñanza en general y considera que a pesar de las aparentes diversidades de experto en las diferentes áreas de la pedagogía, los expertos parecen poseer habilidades y actitudes similares, utilizan modos comunes de percibir y procesar la información y las habilidades anteriores no se encuentran dentro de los profesores principiantes.

1.1.2.5.1 Experto en la enseñanza.

Se han realizado investigaciones en la educación que han estudiado el expertismo, las cuales describen las diferencias entre los profesores expertos y los principiantes, basados en estructuras cognitivas e indicadores de comportamiento y además especulan la forma de cómo se puede llegar a desarrollar el expertismo (Dodds, 1994).

Berliner (1988) ha propuesto cinco fases de desarrollo en las que se puede reconocer a los profesores en sus distintos niveles de expertis:

1. El profesor principiante (estudiante y primer año como profesor) funciona utilizando reglas que no siempre tienen en cuenta el contexto. Aprende a nombrar y utilizar los elementos básicos de las tareas de enseñanza. El principiante se comporta de forma racional, relativamente inflexible ante situaciones pedagógicas y tiende a conformarse con las reglas y procedimientos que le dijeron que tenía que seguir. Esta es una etapa de aprendizaje del profesor sobre los hechos y características de las situaciones con el objetivo de ganar experiencia. En algunas ocasiones su objetivo es simplemente sobrevivir en un ambiente escolar y social poco atractivo.

2. Principiante avanzado (segundo o tercer año como profesor), en esta etapa la experiencia puede llegar a ser mezclada con el conocimiento verbal, reconoce similitudes entre los contextos, guarda en su memoria episodios que puede relacionar con su experiencia actual. Desarrolla un conocimiento estratégico relativo a cuándo ignorar o romper las reglas o cuándo seguirlas y finalmente responder al contexto de forma más apropiada.

3. Profesor competente (tercer o cuarto año como profesor y algunos profesores más experimentados), escoge conscientemente qué es lo que va a realizar. Establece prioridades y decide sobre planes. Tiene metas racionales y escoge los medios razonables para llegar a ellas. Además durante la sesión puede determinar qué acontecimientos de la conducta son o no importantes.

4. Profesor eficaz (algunos con 5 años de práctica y otros más experimentados) en este nivel tiene la intuición o conocimiento de cómo llegar a ser prominente. Más allá de la experiencia adquirida llega a tener un reconocimiento holístico de las similitudes que le permite predecir eventos con mayor precisión, porque ve más cosas similares que ha experimentado con anterioridad. Enseña de forma más fluida y sin reflexionar demasiado. Es capaz de poner en práctica actos pedagógicos sin ni siquiera pensar en ello. Posee un sentido bastante global de lo que se produce o no se produce en su clase.

5. El profesor experto (sólo algunos alcanzan ese nivel), es irracional, ya que posee un sentido global de la situación, de tal forma que responde con fluidez, sin ni siquiera pensar en ello. Actúa de forma intuitiva, casi de forma inconsciente, aunque cuando las cosas no están saliendo según lo planeado o cuándo nota algo extraño, utiliza el pensamiento analítico en la situación.

1.1.2.5.2 Indicadores del experto

Berliner (1986) planteó los siguientes problemas en la identificación del experto en la pedagogía:

a) Criterios para identificar el experto. En los niveles básicos e puede tomar como un indicador de expertismo la reputación del maestro, junto con observaciones en el aula y con un desempeño excelente en el rendimiento de los exámenes estandarizados. Sin embargo en los niveles de secundaria y preparatoria es mucho más difícil identificarlo, porque los alumnos tienen hasta 5 profesores en un día. Por lo tanto se ha utilizado la reputación, observaciones de clases por tres observadores independientes, y el rendimiento en tareas de laboratorio para crear un grupo de informantes de interés, con experiencia que llamamos los expertos

b) La confusión de la experiencia y el experto. Los términos "experiencia" y "expertos" se usan como si fueran sinónimos. Aunque se sabe que no son pero en ese momento todavía no se tenía resuelto ese problema.

c) Los sistemas de conocimientos utilizados en Pedagogía. Estipula que los sistemas de conocimiento que deben ser estudiados en la exploración del expertismo en pedagogía son los conocimientos de los contenidos, los conocimientos de organización y de gestión del aula.

1.1.2.5.3 El experto en la educación física

Piéron (1999) señala que definir el experto constituye una empresa delicada. La ausencia de una definición aceptable de profesor experto ha llevado a una diversidad de criterios, métodos y perspectivas que se han utilizado cuando se analiza la enseñanza del experto y esto ha generado que no se tenga una cantidad sustancial de investigaciones sobre expertismo (Schempp, 2004). Aunque se tiene el significado semántico más básico del nivel de expertismo (Dodds, 1994).

Para Dodds (1994) el experto en la enseñanza de la educación física es una construcción global que se refiere a la facilidad con que los profesores realizan su trabajo para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Además considera que la experiencia implica una capacidad de orden superior para obtener los mejores

resultados de los alumnos -una y otra vez, con todo tipo de estudiantes, en condiciones muy contrastantes, durante todo el día y a través de muchos años en la escuela.

Busch, Schempp, Mason y McCullick (2005) define al experto en la enseñanza como un objetivo alcanzado por unos pocos. Son aquellos que luchan por convertirse en los mejores maestros para comprender las cualidades de la grandeza.

El experto se desarrolla a través de la práctica, experiencia y conocimientos, aunque las características personales innatas y las competencias adquiridas juegan un papel determinante en el proceso para llegar a ser experto (Piéron, 1999).

Dodds (1994) señala una serie de problemas en el estudio del experto, ya que en la literatura existente estudios sobre este tema, es muy difícil distinguir entre experto, experiencia y eficacia. Considera que es necesario tomar en cuenta al mismo tiempo en el experto la experiencia y la eficacia, porque para ser experto es necesario tener experiencia, aunque esta no es suficiente, pues no siempre el tiempo de servicio es igual a la experiencia profesional.

En la eficacia se considera no sólo el comportamiento sino también todo lo que ha podido contribuir a crearla, como los valores, modalidades de pensamiento y toma de decisiones del profesor (Piéron, 1999).

1.1.2.5.3.1 Indicadores del experto en la educación física

Se cree que la habilidad para observar las habilidades es un indicador clave del experto, porque una de las metas fundamentales y prioritarias de la enseñanza es la mejora de los movimientos (conducta motriz) en las habilidades de los alumnos. Otra es la habilidad de rendimiento personal del profesor, aunque esta no está soportada fehacientemente por la literatura (Dodds, 1994).

Siedentop y Eldar (1989) presentan las características del experto en términos de comportamiento:

- Los expertos poseen un proceso de control de estímulos que indican que “ven cosas” que los principiantes no ven, y además la capacidad de discriminar es mucho más sensible.

-
- Los expertos responden más rápido, porque se basan en experiencias previas y similares lo que hace que respondan rápidamente y les permita anticiparse.
 - Los expertos disponen de un repertorio de comportamiento mucho más amplio que les permite ajustar sus respuestas ante la situación que se les presente.
 - Los expertos son capaces de controlar un mayor número de elementos entre los estímulos identificados en la situación en la que tienen que reaccionar.
 - Los expertos se le conocen como “planificadores independientes” pero el rendimiento de su planificación individual es lo que realizan día a día, ya que ellos no están circunscritos a lo que planificaron, sino, se adaptan a las situaciones que se les presenten, por lo que la ejecución del plan está bajo el control directo de los hechos durante la clase.
 - Los expertos probablemente puede articular y racionalizar su rendimiento de manera diferente que los principiantes, pero que esto es más una función de la unión (colectividad) verbal que los ha acompañado en el desarrollo de sus conocimientos que de la experiencia en sí misma.

Por su parte Tan (1997) identificó siete características de los expertos:

1. Un amplio dominio específico de los conocimientos de base.
2. Almacenamiento jerárquico del conocimiento.
3. Capacidad de percepción aguda.
4. Identificación más rápida y mejores soluciones para los problemas.
5. Comportamiento automático.
6. Excelente automonitoreo de las habilidades.
7. Excelente memoria a largo y corto plazo.

Siedentop y Tannehill (2000) señalan que existe el “profesor activo”, escogen este nivel para enfatizar la diferencia entre los profesores eficaces y los que solamente “le lanzan la pelota a los alumnos”. Además señalan que el profesor activo:

-
- Mantiene a los alumnos consistentemente involucrados y los ayudan a ser mejores aprendices.
 - Frecuentemente utilizan la instrucción para todo el grupo y están bien organizados en pequeños grupos de instrucción.
 - Cuando a los alumnos les asignan tareas para que ellos mismos las realicen, los profesores supervisan el trabajo cuidadosamente.
 - En las clases de los profesores activos los alumnos muy pocas veces están pasivos.
 - Ellos responden frecuentemente.
 - El ritmo de la sesión es vigoroso, pero se lleva a cabo dentro de los niveles de rendimiento y habilidades de los alumnos.
 - Generalmente, los alumnos reciben el "mensaje" (objetivo de la sesión) en el que se va a enfocar la instrucción.

1.1.2.5.4 Investigaciones sobre el experto en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas.

En el ámbito de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas, la investigación se ha basado en observar los comportamientos del profesor, para después seguir con las formas de reflexión y la toma de decisiones (Piéron 1999).

Housner y Griffey (1985) indican que parte de la planificación de los docentes con experiencia incluye la previsión de los problemas críticos que podrían ocurrir en una lección y la creación de planes de contingencia. Son más selectivos en el uso de la información y son capaces de incorporar más materiales relevantes, lo que crea planes únicos y con un propósito. Realizan el doble de decisiones que los principiantes sobre la implementación de las actividades. Requieren más información sobre las instalaciones, equipos, y las experiencias previas de los estudiantes. Por otra parte Housner y Griffey (1985) señalan que los principiantes diseñan planes de clase de forma meticulosa, que casi no pueden predecir cuándo y dónde la clase podría necesitar un cambio e incluso que no lo contemplan durante la planificación. Son

menos capaces de predecir cuándo y dónde una sesión podría necesitar un cambio y no consideran esta decisión en la planificación.

Para Barret, Sebren y Sheehan (1991) los profesores de educación física expertos y principiantes toman las mismas decisiones sobre los aspectos de la planificación. Sin embargo, mencionan que la diferencia se encuentran en la frecuencia, la complejidad de la toma de decisiones, y sobre innumerables factores que se influyen entre ellos, además de la habilidad de imaginar mentalmente la clase.

Griffey y Housner, (1991) encontraron que los profesores expertos requerían el doble de información durante la fase preinteractiva, que los principiantes. Lo que indica que los docentes con experiencia planean, considerando diferentes factores imprevisibles que pudieran ocurrir durante la clase. Sus planes clase constituyen una gran variedad de actividades que están relacionadas con lo que pudiera pasar, se anticipan a los aspectos administrativos, las reacciones y éxito de los alumnos.

Los resultados proporcionan evidencia clara sobre la superioridad de los profesores experimentados sobre la base de conocimientos y el repertorio de estrategias de enseñanza. Sus respuestas estaban llenas de planes de contingencia basadas en las acciones y las capacidades mostrada por los estudiantes. En contraste, los principiantes elaboran planes unidireccionales, por lo que fracasaban en darle cabida al rango de niveles de habilidades en la clase (Solmon y Lee, 1991).

Además Byra y Sherman (1993) mencionan que los estudios realizados con relación a la toma de decisiones en la fase preinteractiva con profesores expertos y principiantes son diferentes. Por lo que en los estudios realizados sobre el pensamiento de los docentes indican que, los principiantes, no poseen los conocimientos suficientes para adoptar los diferentes puntos de vista y las rutinas de los expertos. Asimismo, no cuentan con las rutinas que realizan. Los resultados de su estudio indican que los profesores expertos y principiantes difieren en las estrategias empleadas al momento de diseñar las sesiones, dentro de las cuales se encuentra que los docentes con experiencia tenían más conocimientos para poder diseñar un plan de sesión eficaz.

Los maestros principiantes son menos capaces de predecir cuándo y dónde una sesión podría necesitar un cambio y no consideran esta decisión en la

planificación. No están bien informados sobre las habilidades psicomotoras y cognitivas de los alumnos, por lo tanto tienden a calcular el alcance del contenido y la adecuación para la lección (Graham et al., 1993).

Schempp et al. (1998) señalan que existen diferencias entre los profesores que son expertos en la materia que enseñan y los que no son expertos o conocen muy poco del tema. Además, los profesores expertos cuando planifican, muestran una gran preocupación en aprender más sobre la materia, ya que consideran que el comprender lo que van a enseñar les permitirá estar más preparados para explicar los conceptos y planificar tareas de aprendizaje adecuadas.

En el estudio realizado por Cloes, Pirottin, Ledent y Piéron (1999) los profesores experimentados proponían mayor diversidad de soluciones que los principiantes.

Hall y Smith (2006) sostienen que los profesores expertos muy pocas veces utilizan planes de clase escritos y formales y que generalmente diseñan los planes de forma mental.

McCullick, Schempp, Hsu, Jung, Vickers y Schuknecht (2006) analizaron los recuerdos del instructor experto en deporte y señalan que los resultados revelaron tres temas de los expertos que trabajan los recuerdos: a) voluminoso y rico, b) un orden dominante, y c) incluyen un análisis a fondo de la habilidad.

Los expertos aportan en los últimos minutos de una sesión conocimiento excepcionales sobre los objetivos de su materia, alumnos, y las tareas de enseñanza. Este conocimiento les permite a los expertos infundir a sus finales de sesión de la lección contenido significativo, consolidando y ampliando incluso el propósito de la sesión y los mensajes en la mente del estudiante (Webster, Connolly y Schempp, 2009)

1.1.2.6 Toma de decisiones durante la fase preinteractiva.

El número de años en la profesión docente y las experiencias de los profesores parecen afectar a la planificación, tanto en la naturaleza del proceso como en sus planes en concreto (Borko y Livingston, 1989).

En la fase preinteractiva los profesores toman decisiones con relación a la selección de la actividad, cantidad de repeticiones, tiempo de la actividad, y con relación al alumno sobre su habilidad, motivación (Shavelson, Cadwell y Izu, 1977; Borko, Cone, Russo y Shavelson, 1979), competencias sociales, problemas personales y comportamiento durante la clase (Borko et al., 1979) grado de participación del maestro, grado de participación del alumno (Mosston, 1988; Shavelson et al., 1977), objetivos, contenidos, actividades, materiales (Borko et al., 1979), (Twardy y Yerg 1987) (Griffey y Housner, 1991) diagnóstico, evaluación, enseñanza y organización (Twardy y Yerg, 1987) cómo diseñar los objetivos didácticos, seleccionar los contenidos a impartir, cómo estructurar y ordenar los contenidos, progresión de complejidad y temporalización del trabajo (Viciano, 2002).

1.2 Fase interactiva.

Los educadores físicos, cuando enseñan, están preocupados por una diversidad de instrucciones y establecimientos de organización como son: la claridad de sus instrucciones, comportamiento de los alumnos, organización de los estudiantes y materiales, y el aprendizaje de los estudiantes (James et al., 2008).

Griffey y Housner (1999) señalan que todas las decisiones y acciones que toman los profesores mientras están trabajando con los alumnos en la clase. Están presumiblemente, basadas en la información que ellos obtienen mientras enseñan.

Para Kelly y Melograno (2004) más allá del horario, instalaciones y materiales, la cuestión es cómo organizar la interacción para maximizar el aprendizaje. Por lo que ellos consideran que, realizando lo siguiente, se puede crear un medioambiente positivo, seguro y ordenado.

1.2.1 Toma de decisiones durante la fase interactiva.

Mosston (1988) señala que la fase interactiva inicia en el momento en que se da el contacto entre el profesor-alumnos y que, igual que en la etapa anterior, todos los docentes toman decisiones que reflejan el comportamiento del maestro durante esta parte de la clase.

A continuación mencionamos algunos de los aspectos sobre los que se toman decisiones en esta fase: decisiones de organización, tiempo, implementos o materiales disponibles (Borko et al., 1979 y Mosston, 1988), espacio, ritmo del movimiento, nivel de los alumnos, empezar, continuar, alargar o cesar una actividad; modo de comunicación, que puede ser oral, visual o ambos (Mosston, 1988) y cambios en la planificación (Viciano, 2002).

En lo que respecta a los numerosos estudios que se han realizado con relación a la toma de decisiones durante la fase interactiva para conocer la diferencia que existe entre los profesores expertos y novatos, podemos señalar la investigación de Piéron (1999) quien encontró que los profesores con experiencia utilizaban más alabanzas y realizaban más presentaciones sobre los contenidos, mientras que los novatos utilizaban más las ideas de los alumnos, criticaban el comportamiento de los mismos. Las conversaciones dependían de la iniciativa de los alumnos y durante la clase se presentaban periodos de silencio y confusión. También menciona que existían pocas diferencias durante el desarrollo de la tarea. Sin embargo, en las clases de los principiantes se presentaban más comportamientos ajenos a la actividad y periodos de espera.

Asimismo, Tan (1996) indica que los profesores expertos identifican importantes pistas o indicadores críticos durante la interacción, dan indicaciones positivas y de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Mientras, los novatos se enfocan principalmente en los comportamientos negativos de los alumnos e intereses. Además, los profesores expertos tienen la habilidad de identificar pistas y atienden la información que emana durante la enseñanza. Esto les permite adaptarse más fácilmente a solucionar los problemas que se le presentan durante la interacción. Por otra parte, los docentes que no tienen experiencia perciben muchas situaciones como intolerables, lo que los lleva a intervenir en ellas. Esto impide que el maestro valore correctamente y que además no proponga soluciones sobre los comportamientos inadecuados y sobre las inconsistencias en el desarrollo.

Este autor no encontró diferencias significativas entre los profesores con experiencia y principiantes en el otorgamiento de feedback a los alumnos. Sin embargo, menciona que el grupo de participantes en su investigación variaba considerablemente en los patrones de las percepciones de las pistas del medio

ambiente. Una de las diferencias más notables se encontraba en la organización y complejidad de los mapas conceptuales con relación a: a) el número de percepciones sobre las pistas y sus relaciones, y b) el nivel de interrelación conceptual entre las pistas.

También, Housner y Griffey (1985) encontraron que la mayoría de las decisiones interactivas de los profesores ocurría no en respuesta sobre sus juicios y sobre el comportamiento o desarrollo de los alumnos, sino con relación a otros factores como los cuestionamientos de los estudiantes o el contacto del profesor con el alumno, transición de los diferentes puntos durante la lección, anticipación a los problemas o dificultades que se le presentaron al docente sobre las instrucciones de los materiales y equipo, el tiempo, el estado de ánimo del profesor y las interrupciones de los alumnos.

Griffey y Housner (1991) encontraron que los profesores expertos se enfocaban más en dar un feedback sobre el desarrollo de las habilidades de los alumnos que sobre el comportamiento. Mientras que los principiantes cambiaban las actividades durante la clase, pero sin ninguna razón obvia con relación al currículum. Además que no tienen la capacidad de mediar entre las actividades y el mantenimiento de la observación sobre las metas de la sesión y las características de los alumnos.

Byra y Sherman (1993) mencionan que los profesores expertos tomaban más decisiones con relación a estrategias sobre la instrucción y sobre los detalles relacionados con los procedimientos sobre la tarea. Los autores concluyen que los profesores menos experimentados toman diferentes tipos de decisiones durante la interacción, que los experimentados, y que se enfocan en diferentes pistas sobre los alumnos cuando toman las decisiones.

Hasta ahora se ha hablado sobre qué decisiones toman los profesores durante la fase interactiva. Sin embargo, las decisiones de instrucción por parte de los docentes puede ser influenciadas por factores como: facilidades de educación, políticas de la escuela, presión de la comunidad o administración, preferencia en los estilos de enseñanza, filosofía de la enseñanza y la preparación del profesor. Indudablemente estos factores afectan la toma de decisiones durante la instrucción, pero estos podrían limitar o expandir las estrategias alternativas de las que el profesor tendría para escoger (Borko et al., 1979).

Borko et al. (1979) mencionan que es probable que las decisiones durante la clase puedan estar influenciadas por la naturaleza de la instrucción de la tarea, como son la naturaleza del objetivo de la materia y las metas de la instrucción. Por ejemplo, cuando el objetivo es cognoscitivo impone diferentes limitaciones que cuando es afectivo.

1.2.1.1 Relación de la toma de decisiones de la fase preinteractiva con la interactiva.

Se han realizado estudios que comparan la toma de decisiones durante la planificación y la interacción (Housner y Griffey, 1985; Piéron, 1999). En un estudio realizado en laboratorio, Housner y Griffey (1985) encontraron que los profesores expertos realizan el doble de toma de decisiones durante la planificación, que los novatos, concernientes a estrategias para implementar durante la instrucción de las actividades. Las decisiones de planificación estaban relacionadas con la evaluación, observación y análisis del desarrollo de los alumnos, previsiones sobre el feedback, manejo del comportamiento de los alumnos, se enfocan en la atención de los alumnos y la demostración de las habilidades motoras. Antes de la planificación los profesores expertos requerían más información acerca de las instalaciones, materiales, y la experiencia de los alumnos.

Westerman (1991) señala que los profesores expertos dirigieron la clase a través del establecimiento de metas flexibles en el logro de las mismas. Esto se reflejaba desde el momento en que los docentes con experiencia monitoreaban qué estaba pasando en el desarrollo de la sesión y cuando era necesario adaptaban su plan clase. Mientras que los docentes principiantes seguían su plan al pie de la letra, el cual estaba basado exclusivamente en los objetivos del currículum, por lo que en algunas ocasiones ignoraban a los estudiantes que realizaban propuestas muy interesantes para discutir.

Griffey y Housner (1991) mencionan que las diferencias encontradas entre los profesores con experiencia y novatos resultan en una instrucción caracterizada por una gran cantidad de información que proporcionan los experimentados, un tiempo muy corto de espera o en los comportamientos ajenos a la tarea.

Byra y Sherman (1993) mencionan que durante la interacción los profesores expertos y novatos tomaron la decisión de impartir la clase el mismo número de veces de acuerdo a lo planeado, donde ellos percibían que se estaba desarrollando bien. Sin embargo, cuando los profesores con experiencia percibían que no se estaba llevando de acuerdo a lo planeado realizaban cambios para resolver los problemas. Por otra parte los novatos continuaron con lo planeado, porque no tenían ninguna otra alternativa planeada en la mente.

1.2.2 Comportamientos del Profesorado.

Para Vázquez y col, (2001), la función docente en la Educación Física es una labor técnica que se da al momento en que instruye a sus alumnos y especializada al interactuar con ellos, con la finalidad de llevar a cabo una práctica motriz motivante, divertida y satisfactoria en un entorno cambiante y en donde cada situación de enseñanza es diferente.

Piéron (1999) y Siedentop (1998) mencionan que las principales funciones que se dan durante el proceso de enseñanza son la presentación de las actividades, organización de los alumnos, el feedback y la observación. A continuación se describen cada una de ellas:

1.2.2.1 Organización.

En la educación física la gestión de la clase cubre un rango muy amplio de las actividades del profesor desde distribuir y recoger el equipo, planificación de aplicación de procedimientos de seguridad para la sesión, agrupar a los alumnos para la actividad o simplemente obtener su atención y muchos enfoques que el profesor utiliza para tratar con los malos comportamientos de los alumnos (Luke, 1989).

La organización del trabajo en el aula es identificada como una de las variables más importantes que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolo un aspecto fundamental que permite optimizar el tiempo de actividad motriz del alumno, facilitar la dirección de la clase y reducir los problemas de disciplina (Cuellar y Carreiro, 2001).

También, Lozano (2004) considera que la organización del tiempo repercute de forma directa y positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, que es

una de las competencias docentes más determinantes dentro de la corriente de estudios sobre enseñanza relacionados con la efectividad del profesor.

El comportamiento de los alumnos contribuye al ambiente de clases que conduce al aprendizaje (Blakemore, Hilton, Harrison, Pellett y Gresh 1992; Siedentop, 1998). Para animar a los alumnos a tener un comportamiento positivo, los profesores necesitan estrategias que permitan minimizar el tiempo de transición, tiempo de espera, comportamiento inapropiado y maximizar el aprendizaje de los estudiantes (Perron y Downey, 1997). La prevención de estrategias de gestión motiva a los alumnos a tener un comportamiento apropiado y minimiza los malos comportamientos (Fink y Siedentop, 1989; Siedentop, 1998).

Los profesores de educación física que establecen reglas, rutinas y expectativas al inicio del ciclo escolar, tienen pocos problemas de disciplina (Graham, 2008; Perron y Downey, 1997). Las señales para iniciar y parar durante la sesión tienen un significado crítico en la implementación de rutinas y episodios de instrucción. Aunque colocar a los alumnos en un lugar apropiado y asegurarse que los alumnos entienden las reglas, también son importantes (Perron y Downey, 1997).

1.2.2.1.1 Resultados de investigaciones.

Los resultados del estudio realizado por Fink y Siedentop (1989) indican que existen fuertes similitudes entre los especialistas de educación física en la práctica efectiva de la clase al inicio del ciclo escolar. Una de las principales coincidencias fue el establecimiento de rutinas de gestión y de instrucción que garantizan las conductas apropiadas del estudiante y el buen funcionamiento de las actividades de la clase. También que los profesores describían las rutinas claramente, las practicaron y dieron una cantidad muy amplia de feedbacks relacionados con el rendimiento.

Por otra parte, los investigadores señalan que no hay soluciones mágicas para comenzar el ciclo escolar, ya que las estrategias que utilizaron los profesores eficaces son observables y se podrían llevar a cabo en cualquier ámbito de la educación física.

Las técnicas de modificación del comportamiento, como frases y recompensas de la conducta apropiada, deberían ser utilizadas por los profesores, ya que en el nivel de preparatoria no son muy utilizadas (Perron y Downey, 1997).

En lo relativo al tiempo dedicado a la organización en la clase, Siedentop (1998) señala que el tipo dedicado a la organización, ya sea de los alumnos o de los materiales, es más elevado cuando se trata de deportes colectivos.

Philips y Carlisle (1983) y De Knop (1986) señalan que en su estudio el profesorado más eficaz utilizó menos tiempo en actividades relacionadas con la gestión de la clase.

Scheiff, Renard, Roelandt, y Swalus, (1987) sus resultados indican que es preciso un mejor aprovechamiento del tiempo de trabajo considerado como efectivo. Para ello, aconsejan reducir el tiempo de desplazamiento entre clases y estancia en el vestuario, abreviar el tiempo dedicado a la presentación de los ejercicios y disminuir el de organización y desplazamiento del material.

Cuéllar (1999) señala que en su estudio el alumnado con peores resultados educativos dedica un mayor porcentaje de tiempo a las variables de atención a otros, actividad desviante y otros comportamientos. Por ello, recomienda minimizar el tiempo dedicado a la organización, así como reducir la duración de las transiciones entre los ejercicios de la sesión, cambio de material y otras tareas relacionadas con la organización, ya que provoca pérdida de tiempo productivo y favorece los comportamientos fuera de tarea y desviantes.

Por su parte Bennet (1978), Piéron y Piron (1981), Roshenshine (1978) consideran que el profesorado más eficaz consigue niveles de administración de tiempo de aula inferiores a los menos eficaces, en tanto las transiciones entre ejercicios se producen de una forma más rápida y flexible (Bennet, 1978; Piéron y Piron, 1981; Roshenshine, 1978).

Por su parte, Luke (1989) menciona que los estudios realizados demuestran que, entre el 15 al 35% del tiempo de la clase, se dedica a la organización, con una media del 25% para las clases del nivel de primaria y del 22% para las de secundaria. Por lo que para Siedentop (1998) es conveniente que los docentes utilicen estilos de enseñanza que permitan disminuir el tiempo en la organización, ya que las investigaciones señalan que la mayoría de los maestros manejan los estilos de enseñanza tradicionales, lo que nos permite conocer que los maestros tiene el control de la función de organización y de información.

Por último, Ko (2008) analizó las clases prácticas de educación física con el sistema ALT-PE de 2 profesores y 4 profesoras con experiencia del nivel primaria. Los resultados promedio del profesorado con relación a la gestión fue de 8.42% en las sesiones de deportes de invasión.

1.2.2.2 Presentación de las tareas.

La presentación de la información es el comportamiento en el proceso de enseñanza más importante dentro de la función de instrucción, constituyendo una variable que tiene a distinguir la eficacia pedagógica de los profesores (Garrigós, 2005). En esta categoría se consideran todas las informaciones que el profesorado ofrece al alumnado sobre el qué, para qué y/o por qué realiza la actividad (Cuellar y Carreiro, 2001).

La instrucción usualmente inicia con la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas o la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que el alumno va a aprender (Kelly y Melograno, 2004).

Lo anterior se lleva a cabo a través de la presentación de las tareas, que es una de las habilidades más importantes que un profesor puede desarrollar (Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010). Es la habilidad de presentar los movimientos de las tareas a los alumnos, en una forma que facilite la formación acertada de un plan motor y que motive a los alumnos para que se centren en la tarea (Rink, 1993, 2010).

Graham (2008) considera la instrucción al proceso de proveer información a los alumnos, principalmente, aunque señala que no necesariamente tiene que ser a través de la comunicación verbal.

Muchos profesores de educación física toman demasiado tiempo hablando, lo que ocasiona que muchos alumnos pasen mucho tiempo escuchando, esperando y organizando (Siedentop y Tannehill, 2000). Los profesores necesitan comunicarse, pero en la educación física los alumnos necesitan moverse (Graham, 2008).

Por su parte Rink (2010) considera que la habilidad de presentar las tareas con claridad y que tengan el potencial para facilitar el aprendizaje requiere preparación y

práctica. Una tarea presentada de forma explícita y específica suscita un mayor interés de los alumnos en su práctica (Tousignant y Siedentop, 1983).

1.2.2.2.1 Investigaciones realizadas.

Rink (1994) señala que las investigaciones del aprendizaje motor, del salón de clases y la educación física, son bastante consistentes en términos de recomendaciones para la presentación de tareas en situaciones de enseñanza directa. Además que la capacidad del maestro para seleccionar la información pertinente y para comunicar eficazmente la información a los alumnos es genérica a la eficacia de la enseñanza, y que se puede concluir que cuando el alumno no ejecuta una técnica correcta o apropiada, es porque la tarea no era la adecuada o la presentación de tareas fue ineficaz.

Gran parte de las investigaciones en el aula se han centrado en la claridad de las presentaciones (Rink, 1994). Los resultados que se han obtenido han demostrado que existen 3 características de una presentación eficaz o clara (Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986):

1. Atraer la atención de los alumnos.
2. Demostrar la habilidad o proceso que se va a desarrollar.
3. Resumir los puntos importantes que tienen que recordar.

La duración de las intervenciones del profesor más eficiente, sean específicas o no, es casi el doble del otro profesor más eficiente (Carreiro da costa y Piéron, 1990).

En el estudio realizado por Yerg (1981) los profesores con un bajo puntaje de conocimiento le dedicaban más tiempo a la presentación de las tareas, mientras que los maestros que resultaron con mayores conocimientos proporcionaban un mayor tiempo de práctica.

Por su parte Piéron y Piron (1981) encontraron que el profesorado más eficaz dedicó más tiempo a la función de instrucción que el que consiguió resultados inferiores, aunque no encontraron diferencias significativas.

En el estudio realizado por Imwold et al. (1984) los profesores que planifican daban más indicaciones que los que no la realizaron. Sin embargo, las autoras

consideran que es un punto que no se debe de considerar negativo, porque esto permitió una gran variedad de actividades de aprendizaje y un alto grado de organización de la clase.

Gusthart y Sprigings (1989) señalan que los resultados de su estudio indican que los profesores expertos proporcionaban presentaciones de las tareas verbales y visuales, además, cuando las presentaciones eran parciales con muy poca o mucha información no facilitaban el aprendizaje. También Werner y Rink (1989) deducen que la demostración asociada a la explicación verbal parecía mejorar la eficacia.

Lo antes mencionado tiene relación con los resultados obtenidos por Chang (2005) quien señala que cuando se realizó una explicación verbal con una demostración completa y agregando indicaciones claves fue cuando mejor se logró el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes variables que utilizó.

Amade-Escot (2005) señala que uno de los problemas que lleva a presentar tareas descontextualizadas es la presión del tiempo y la interacción de los alumnos, porque menciona que esto genera que el docente frecuentemente disminuya las opciones que había presentado a los estudiantes. Por lo tanto, esta estrategia inconsciente tiende a fragmentar los conocimientos del contenido en técnicas de biomecánica, lo que conduce a la descontextualización de las tareas.

Por otra parte, con relación al tiempo que utilizan los profesores al momento de presentar las actividades, Siedentop (1998) menciona que las investigaciones indican que el tiempo dedicado a ofrecer información varía entre 10 y 50% del tiempo de la clase y que se podía dar una explicación a partir de dos principales factores que influían: el primero de ellos es el tipo de actividad y el segundo es el tiempo destinado a dar las explicaciones, el cual varía conforme se avanzaba en la unidad.

Sin embargo Piéron (1999) menciona que la presentación de las actividades o de la materia representa 15 a 25% de las intervenciones del profesor o de la interacción profesor-alumno, pero que las proporciones variaban de un educador a otro, lo que indica una variabilidad interindividual muy elevada.

Carreiro da Costa (1995) constató que el profesor eficaz tenía un mayor tiempo dedicado a la instrucción e ilustraciones en forma de demostraciones, además por

tener una mayor insistencia en los aspectos técnicos y esenciales de ejecución, así como mayor claridad y precisión en sus intervenciones.

En el estudio realizado por Tristán (2010) los profesores con experiencia incrementaron la frecuencia de presentaciones completas de la tarea de la sesión sin planificar a la planificada. Por otra parte ambos grupos de profesores disminuyeron las presentaciones parciales de la tarea de la sesión sin planificar a la planificada.

1.2.2.3 Feedback.

El feedback es considerado como uno de los elementos clave de la enseñanza (Cuellar y Carreiro, 2001; Magill, 2000). Consiste fundamentalmente en una información sobre el carácter, adecuado o inadecuado, de la respuesta (Piéron, 1999), que debería conducir a mejorar el rendimiento motor y en la mejora del aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Coggerino 2007). Sin esta información regular no sería posible un progreso continuo, ya que sobrepasa la simple información sobre el éxito o fracaso de la prestación.

El feedback supone una relación personalizada entre profesorado y alumnado que toma como punto de partida el desempeño de las actividades que el segundo de ellos realiza. Esto facilita no sólo incrementar la velocidad y nivel de aprendizaje, sino también la creación de un clima de motivación que lo favorezca (Cuellar y Carreiro, 2001).

En la actualidad se considera que el feedback es importante para los alumnos, pero que es más efectivo cuando es específico que general, congruente que incongruente, simple que complejo, y positivo o neutral que negativo (Graham, 2008). También se aconseja su uso para conseguir metas específicas que clarifiquen el camino a seguir (Siedentop, 1998).

1.2.2.3.1 Resultados de investigaciones.

Una serie de estudios revelan que el feedback es un medio eficaz para incrementar el aprovechamiento académico de los alumnos en la educación física (Nicaise et al., 2006). También Li et al. (2007) señala que los resultados de la investigación indican que la cantidad, contenido, frecuencia, precisión y el tipo de feedback externo que se provee, son elementos críticos en la adquisición de

habilidades, y que la manipulación de estas variables puede dar lugar a diferentes resultados de aprendizaje. Aunque Lee et al. (1993) señalan que los resultados a veces son inconsistentes y no siempre soportan al feedback como un elemento esencial del aprendizaje.

Yerg y Twardy (1982) y Phillips y Carlisle (1983) señalan que el profesorado más eficaz proporcionó mayor número de feedback que el menos eficaz, aunque las diferencias no fueron significativas. Por su parte Piéron y Piron (1981) y Piéron (1982) encontraron diferencias significativas cuando el feedback ofrecido era específico de la materia de enseñanza. De igual modo, Knop (1983) encontró que el feedback específico contribuía a la mejora del aprendizaje del alumnado.

Los estudios descriptivos señalan que, generalmente, se dan de 30 a 60 feedbacks por cada 30 minutos (Fink y Siedentop, 1989).

Magill (1994) concluye que en el feedback externo el elemento crítico entre el profesor y el alumno es lo apropiado de la retroacción, que en ciertas ocasiones puede ser apropiado no dar del todo un feedback externo. Para las situaciones en las que es necesario el feedback externo, los componentes críticos deben ser 3 cosas: cuál información dar, cómo darla y con qué frecuencia. Las respuestas a estas importantes preguntas deberían ser la base del conocimiento de la habilidad que va a ser aprendida, los diferentes efectos de los tipos de feedback externos que podría tener en el aprendizaje de esa habilidad y las características individuales de aprendizaje de esa habilidad.

Por su parte, Pellet y Harrison (1995) señalan que los resultados de su estudio indican que los alumnos con un nivel de desarrollo de las habilidades bajo y alto, después de un feedback específico, congruente y correctivo, mejoraron su rendimiento en los diferentes tipos de tareas.

Los resultados del estudio de Tan (1996) indican que no existe diferencia en la estructuración del feedback de los profesores principiantes y con experiencia. Sin embargo, se presentaba una variabilidad considerable en los patrones perceptuales de los indicadores del ambiente, donde las principales diferencias fueron en la organización y complejidad de sus mapas conceptuales, principalmente en: a) el número de percepciones de los indicadores y sus relaciones y, b) los niveles

conceptuales de indicadores interrelacionados. Por otra parte no encontró diferencias significativas en el número de feedbacks otorgados de los profesores principiantes y los de experiencia, ya que el profesor con experiencia otorgaba en promedio un feedback cada 27.6 segundos y el profesor principiante uno cada 35.9 segundos.

Piéron (1996) señala que en los estudios observacionales que asocian las intervenciones del profesor, los comportamientos de los alumnos y sus progresos en el aprendizaje de una tarea motriz, los profesores que obtuvieron mayores progresos tuvieron una proporción más elevada de feedbacks y en específico de retroacciones específicas. Además Piéron (1999) señala que el feedback representa un tercio de las intervenciones del profesor.

Behets (1997) en un estudio sobre gimnasia en el que comparó los resultados de profesorado más y menos eficaces, no encontró diferencias significativas sobre el feedback entre ambos grupos del profesores.

En el estudio realizado por Silverman, Woods y Subramanian (1998) con 8 profesores con un mínimo de un año hasta 21 años de experiencia. El promedio en que los profesores otorgaban un feedback era cada 33.42 segundos. Por otra parte, entre más tiempo se encontraba el alumno en actividad motriz, más era la necesidad de parte del profesor de otorgar un feedback. Se pueden cometer conclusiones erróneas si el feedback es analizado de forma independiente de todas las demás variables. La combinación del monitoreo activo y el feedback relacionado con la estructuración de la organización de la habilidad que maximiza el tiempo de práctica y la práctica apropiada, es probable que influya más en el aprendizaje de los alumnos.

En el estudio realizado por Ryan y Yerg (2001) en el que los profesores otorgaban feedbacks de cerca o lejos a los alumnos que tenían un comportamiento ajeno a la tarea, los resultados indican que se disminuyeron los comportamientos ajenos a la tarea de los alumnos cuando se otorgaba un feedback a distancia y también se disminuyeron cuando se implementó la variable "feedback" en el estudio.

Los resultados obtenidos por Li et al. (2007) sugieren que la naturaleza del feedback que los profesores proveen al alumno podría ser una importante variable en la creación del clima que involucra la tarea.

En el estudio realizado por Tristán (2010) los profesores principiantes y con experiencia incrementaron la frecuencia de feedbacks de la sesión sin planificar a la planificada.

1.2.2.4 Observación.

La capacidad de observación es una de las competencias básicas del profesor, ya que es el punto de partida para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad durante la ejecución de los alumnos (Vázquez, Camerino, González, Del Villar, Devís y Sosa 2001).

A los profesores de educación física continuamente se les presenta información visual inestable y cambiante que es completamente rica, variada y compleja en información visual. Por lo tanto, los profesores deben ser capaces de extraer la información que sea pertinente y la que es irrelevante (Alison, 1990).

También, Alison (1990) y Behets (1993) mencionan que en la educación física, el principal producto de la práctica de los estudiantes en el aprendizaje es el movimiento, que es percibido un instante por el profesorado. Además, Alison (1990) señala que desde el momento en que el entorno de la enseñanza está en constante movimiento, la matriz de percepción cambia constantemente, lo que incrementa la dificultad en la observación del ambiente.

Por eso, la observación de las respuestas de los alumnos es una habilidad esencial para los profesores, si se quiere determinar apropiadamente qué están haciendo los alumnos, al no tenerla, no se puede proveer a los estudiantes de un feedback, valoración de su rendimiento o tomar una decisión sobre qué hacer (Rink, 1993, 2010).

Por lo tanto, la capacidad de observar los acontecimientos e interpretarlos durante el período de instrucción se piensa que es una dimensión importante de los profesores eficaces (Graham, French y Woods 1993; Behets, 1993) y es considerada una de las habilidades pedagógicas fundamentales para la eficacia de la enseñanza (Alison, 1990; Graham, 2008; Rink, 1993, 2010).

Graham (2008) señala que los profesores exitosos proveen al alumno de una práctica apropiada, pero que esta depende principalmente de su habilidad para

observar al estudiante y determinar lo que es apropiado o inapropiado (Alison, 1990; Behets, 1993; Graham, 2008) para varias clases y para el alumno al que está enseñando. Además, Graham (2008) considera que observar al alumno, analizar el movimiento, tomar la decisión de cambiar la actividad, dar una indicación, ofrecer un reto y dar un feedback personal, parece una tarea fácil, en dado caso que fuera un solo alumno.

Siedentop (1998) menciona que una gran porción del tiempo que se utiliza durante la enseñanza es sobre la observación y supervisión de los alumnos durante los periodos de práctica de las actividades. Por lo que señala que el tiempo de observación y supervisión representa entre el 20 y 45% del tiempo de la clase.

En un estudio realizado por Carreiro y Piéron (1990) donde compararon los profesores colocados en los extremos del continuum de eficacia en términos de aprendizaje. Los resultados indican que el profesor menos eficaz invierte una proporción más elevada de tiempo en observar en silencio, 45%, y los menos eficaces un 27%.

Behets (1993) concluye que la habilidad para observar de los futuros profesores se puede mejorar ofreciéndoles a un protocolo estructurado (checklist), y que los resultados de su estudio indican que hubo diferencias del pretest y post test después de un entrenamiento sobre observación.

Hastie (1994) señala que los profesores más eficaces tenían más tiempo en comportamientos funcionales de instrucción y en la intervención simultánea de instrucciones, mientras que los menos eficaces poseían más tiempo en comportamientos no interactivos como la observación (10.125, 21.34; 34.85 minutos).

1.3 Planteamiento del problema.

Las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje son importancia, porque son consideradas como un ciclo de toma de decisiones que son dependientes una de las otras, cuando estas son repetidas durante el curso de la enseñanza de una unidad (Metzler y Young, 1984).

2.1 Objetivo general.

Conocer los comportamientos del profesor durante la clase de educación física, según el tipo de sesión y experiencia práctica del profesorado.

2.1.1 Objetivos específicos.

1. Identificar y comparar el comportamiento del profesor en las clases sin planificar, y planificada con tareas cerradas.
2. Comparar los comportamientos de los profesores de educación física por experiencia en la clase sin planificar y planificada con tareas cerradas según la experiencia práctica.
3. Analizar las diferencias existentes entre los profesores según la experiencia práctica.
4. Verificar si la experiencia práctica de los profesores responde a las características de un profesor eficaz en base a sus comportamientos.

2.2 Diseño.

2.2.1 Diseño de casos.

Los estudios de caso es un diseño etnográfico (Creswell, 2003). Es una estrategia de investigación que ha sido determinante en el desarrollo de las ciencias sociales. Es descriptivo porque realiza una rica y densa descripción del fenómeno a estudiar. El proceso cuantitativo, como el cualitativo, es muy valioso y ha realizado notables aportaciones al avance del conocimiento de todas las ciencias (Creswell, 2003). Nuestro estudio es de casos porque se describen, analizan e interpretan las categorías de los comportamientos de dos profesores en la fase interactiva, así como el significado que tienen sus conductas en circunstancias comunes.

2.3 Cobertura de la investigación

2.3.1 Población.

Se realizó con dos Profesores de Educación Física que trabajan en el nivel de primaria y que laboran en escuelas públicas de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. Los datos de los maestros representan 1,440 y en lo que respecta a los 11 alumnos que pertenecían a las escuelas donde trabajan los docentes de este estudio se obtuvieron 5,476 datos.

Para la obtención de la muestra, fueron seleccionados de forma intencional pero tomando en cuenta el nivel donde laboran (primaria), los años de servicio en la Secretaría de Educación y el sexo de los docentes. Por otra parte los alumnos fueron seleccionados de forma aleatoria.

La información de los docentes fue recabada en un documento que contiene lo siguiente: nombre del profesor, teléfono particular y de la escuela, fecha de ingreso a educación física, nombre de la escuela, dirección, zona escolar, municipio, turno, número de horas de clase directa, horario y número de alumnos por grado, dividido en cantidad por hombres, mujeres y totales (ver Anexo 1).

Una vez que se realizó la matriz de los profesores de educación física se organizaron con base en los siguientes criterios:

- Años de servicio en la Secretaría de Educación en el área de educación física. Los años de trabajo en la especialidad es uno de los indicadores de la experiencia (Sharpe y Hawkins, 1992). Es importante mencionar que se tuvo que tomar en cuenta este criterio, porque encontramos profesores que tenían diferencias entre su fecha de ingreso a la Secretaría de Educación y al nivel de educación física. Esto se debe a que algunos maestros ingresaron a la Secretaría de Educación laborando en un nivel o área diferente a la educación física y posteriormente permutaron a la especialidad de educación física. Por lo antes mencionado fue necesario conocer la fecha de ingreso al nivel de primaria en el área de educación

física para no cometer el error al momento de seleccionar a los profesores con experiencia con base en los años de servicio.

- Profesores que impartieran la clase de educación física a los alumnos de 5º de primaria.
- El sexo de los docentes. Los profesores fueron divididos también por sexo.

La población de profesores del nivel de primaria utilizados para la selección de este estudio con base en los criterios anteriores, fueron 138 hombres, quienes 51 tenían menos de 5 años laborando en la especialidad y 87 más de 5 años de experiencia.

2.3.2 Muestra.

2.3.2.1 Muestreo.

El tipo de muestreo que se llevó a cabo en esta investigación fue una afijación de la muestra en forma simple por nivel y sexo, seleccionando a los sujetos aleatoriamente. Aunque este tipo de muestreo es recomendable en poblaciones pequeñas por las complicaciones que genera en las poblaciones grandes, las dificultades se solucionaron de la siguiente forma:

Es difícil realizar un listado de todo el universo. Se tuvo acceso directo a la lista de todos los profesores de educación física del Estado de Nuevo León (México), lo que nos permitió tener plenamente identificados a los maestros.

- Aumenta considerablemente los costos. Los costos de la realización del estudio no aumentaron considerablemente, porque las escuelas de los profesores seleccionados están en el área metropolitana de Monterrey Nuevo León. Se videograbaron solamente 4 profesores y para llevar a cabo la filmación se trasladaron 4 personas en un carro.
- Tiempo del trabajo de campo. Una de las ventajas que permitieron que no aumentara el tiempo de trabajo en el campo fue la cantidad de profesores de la muestra de estudio.

Para obtener una muestra aleatoria estratificada primero se divide la población en grupos, llamados estratos, que son más homogéneos que la población como un

todo. Los elementos de la muestra son entonces seleccionados al azar o por un método sistemático de cada estrato. Las estimaciones de la población, basadas en la muestra estratificada, usualmente tienen mayor precisión (o menor error muestral) que si la población entera muestreada mediante muestreo aleatorio simple. El número de elementos seleccionado de cada estrato puede ser proporcional o desproporcional al tamaño del estrato en relación con la población (Hernández et al., 2006).

2.3.2.2 Profesores.

El número de participantes del nivel de primaria fue de 2 profesores; 1 con más de 5 años de experiencia y 1 principiantes con menos de 5 años de servicio en la especialidad.

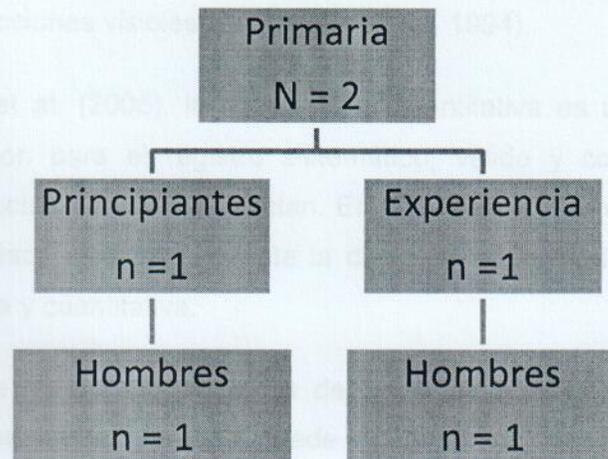


Figura 1. Se representan los estratos de la muestra de profesores.

2.3.2.3 Alumnos.

Los alumnos de primaria fueron elegidos de forma aleatoria. La selección de los alumnos se llevó a cabo de la siguiente manera: se seleccionaron los 30 sujetos para la clase de los 35 alumnos que se tuvo en promedio, ya que los profesores impartieron la clase solamente a estos 30 estudiantes. También se eligieron 8 alumnos (4 niños y 4 niñas) de los 30 para ser observados a través del video.

Promedio de alumnos	Proceso de selección	Sujetos observados en los videos.
---------------------	----------------------	-----------------------------------

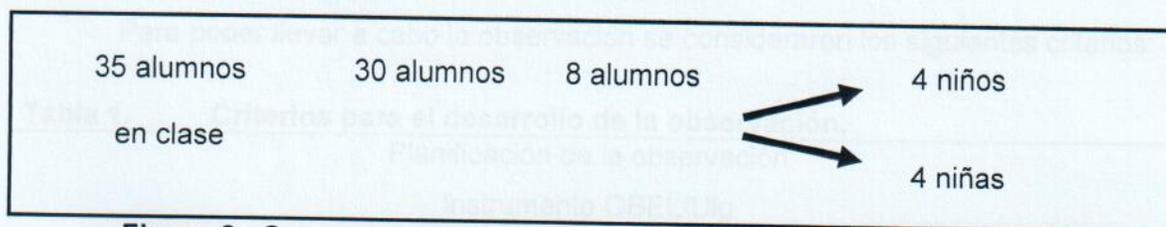


Figura 2. Se representan la secuencia del muestreo de los alumnos de estudio.

2.4 Técnicas instrumento para la obtención de información.

2.4.1 La observación.

La observación es una serie de técnicas muy diversas con las que se pretende describir y recolectar información con relación a sujetos o ambientes partiendo de comportamientos e interacciones visibles (Colás y Buendía, 1994).

Para Hernández et al. (2006), la observación cuantitativa es una técnica de recolección de información para el registro sistemático, válido y confiable de los comportamientos o conductas que se manifiestan. En nuestro caso se va a analizar el comportamiento del profesor, que tuvo durante la clase de educación física, en una forma objetiva, sistemática y cuantitativa.

La codificación de los comportamientos de los profesores durante la sesión práctica y las situaciones en las que se puede encontrar el maestro durante la interacción, fueron definidas antes de comenzar la recolección de los datos. Se convirtieron en los resultados que nos permitirán su descripción y análisis preciso para generar el conocimiento sobre esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La observación ha sido, y tiene, una extensa aplicación en la educación debido a su capacidad de operar en situaciones naturales, lo que permite acomodarse mejor a los hechos y circunstancias educativas. Su aplicación a investigaciones de orientación, diagnóstico, didáctica y formación del profesorado ha sido frecuente (Colás y Buendía, 1994).

La técnica de observación ha sido utilizada en estudios de educación física por Byra y Coulon, (1994); Cleland, Helio y Fry, (1999); Goc-Karp y Zakrajsek, (1987); Housner y Griffey, (1985); Ko, (2008); Lidor, (2004); Ryan y Yerg, (2001); Tan, (1996); Tristán, (2010) Twardy y Yerg, (1987).

Para poder llevar a cabo la observación se consideraron los siguientes criterios:

Tabla 1. Criterios para el desarrollo de la observación.

	Planificación de la observación
	Instrumento OBEL/ULg
Implicación del observador.	Participación mínima; su función prioritaria fue la toma de video. La participación se dio simplemente por el hecho de que los profesores y alumnos sabían que estaban siendo observados al delimitar el espacio donde se trabajaba, y el traslado de los alumnos.
Explicitación del hecho de observar.	Los profesores y alumnos sabían que serían grabados durante 3 clases de educación física.
Explicitación del propósito de la observación.	Tanto los profesores como los alumnos no tenían conocimiento de los objetivos de la investigación. Sólo sabían que las clases serían grabadas.
Duración de la observación.	Se realizó durante 2 clases prácticas y con un tiempo, cada una, de 30 minutos.
Enfoque y alcance de la observación.	Se llevó a cabo una observación focalizada sobre el comportamiento, tanto del profesor como del alumno, durante la sesión de educación física.
Sistematización de la observación.	El investigador contaba con una hoja de codificación de las situaciones en las que se puede encontrar el profesor y alumno durante la interacción, así como los comportamientos de los profesores y alumnos previamente estipulados.

2.4.1.1 Instrumento de la técnica de observación OBEL/ULg, (Piéron y Dohogne, 1980) Modificado por Tristán (2010).

Para la recolección de los datos de los comportamientos, tanto del profesor como del alumno durante la sesión práctica, se utilizó el instrumento "Observation de l'Eleve / Universite de Liege" OBEL/ULg, (Piéron y Dohogne, 1980) modificado por Tristán (2010).

Este consiste en tomar nota de las situaciones (Situaciones/ULg - Dimensión principal), en las que el alumno y el profesor están implicados, además de los

comportamientos que tiene tanto el alumno (Alumno/ULg – Dimensión principal) como el profesor (Profesor/ULg – Dimensión principal) durante la sesión.

La utilización del instrumento OBEL/ULg (Piéron y Dohogne, 1980) en nuestro estudio es justificable por las siguientes razones:

- El instrumento nos permite identificar el momento en que inicia y termina una actividad. Conocer las relaciones recíprocas entre el comportamiento, tanto del profesor como del alumno. Además podemos saber la distribución de una determinada situación, como de los comportamientos observados (Piéron, 1999). Esto nos va a permitir dar respuesta a los objetivos específicos de la fase interactiva de nuestro estudio.
- Se realizó un pilotaje que nos permitió perfeccionar el instrumento.
- El OBEL/ULg (Piéron y Dohogne, 1980) ha sido utilizado en otros estudios Piéron y Haan (1980) y Piéron y Dohogne (1980) con la finalidad de comparar las clases dirigidas por profesores con experiencia y principiantes. Esto nos permitió comparar los resultados obtenidos en nuestra investigación con los estudios previos donde fue utilizado el mismo instrumento, ya que en este estudio, se compararon los datos obtenidos entre profesores con experiencia y novatos.
- Existe una relación significativa en las conclusiones obtenidas entre las investigaciones que observan la duración de los comportamientos de los alumnos durante las clases y los que analizan las frecuencias de sus respuestas (Siedentop, 1998). Esto nos permitió comparar los resultados, no solamente con las investigaciones que han utilizado este instrumento, sino también con los que han obtenido sus resultados con instrumentos que observan la duración de los comportamientos.

A continuación se presentan los componentes y subcategorías de las Situaciones/Ulg:

Situaciones en las que se puede encontrar el profesor, durante la clase de educación física.

Variables Dependientes	Componente	Subcategoría	Clasificación	
	Situaciones del Profesor.	Información.	Contenido.	A
Organización.				
Ejercicio.		Parado.	B	E
		Caminando.		
Canto.		Trotando.	I	R
		Estático.		
Juego.		Dinámico.	E	R
		Organizado.		
Tarea.		Predeportivo.	R	A
		Otro.	Deporte.	T
		A	A	

A continuación se presentan los componentes y subcategorías del profesor OBEL/ULg – Dimensión principal:

Tabla 2. Comportamientos del profesor OBEL/ULg – Dimensión principal.

Variables Dependientes	Componentes	Subcategorías
	Comportamientos del Profesor	Presentación de la tarea
Completa		
Retroalimentación		
		Organización
Afectividad		Positiva
		Negativa
Frase de comportamiento		
		Pregunta
Escucha a un alumno		
		Responde a una pregunta
Observación		
		Instrucción
Diversos		

2.5 Variables.

2.5.1 Variable independiente: Planificación.

2.5.1.1 Definición conceptual.

En este estudio se entiende planificación como “un proceso psicológico de reflexión continua en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento escrito que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz (Tristán, 2010).”

2.5.1.2 Definición operacional.

1. Sesión sin planificar. El profesor no tiene la oportunidad de diseñar su plan de sesión que impartió con relación a baloncesto. Se le informó sobre el deporte que trabajaría en la sesión, 5 minutos antes de iniciar y solamente se le comunicó del tiempo que duró la clase y de la cantidad de alumnos.
2. Sesión planificada con tareas cerradas. El profesor diseñó su plan clase con actividades abiertas sobre voleibol y tuvo un tiempo de 30 minutos como máximo para elaborarlo.

2.5.2 Variables Dependientes.

En los comportamientos que el profesor tiene durante las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen relación un gran número de variables. Por lo tanto, es necesario delimitarlas con la finalidad de quedarnos con las que nos permiten dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En nuestro estudio nos enfocamos en las variables de los componentes de la planificación, de las situaciones en las que el alumno y el profesor están implicados, los comportamientos que tiene, tanto el maestro como el estudiante, durante la sesión y de las opiniones del profesor sobre lo que realizó en el proceso de planificación, así como de su implementación en la sesión práctica.

A continuación presentamos las variables dependientes que se tomaron en cuenta en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 3. Variables dependientes del profesor en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase preinteractiva.	Fase interactiva.	Fase postinteractiva.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos. ▪ Contenidos. ▪ Actividades. ▪ Materiales. ▪ Organización. ▪ Diagnóstico. ▪ Evaluación. ▪ Generales. 	<p>Comportamientos del profesor en las clase planificada y sin planificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de la tarea parcial y completa ▪ Feedback. ▪ Organización. ▪ Diálogo con el alumno. ▪ Afectividad positiva y negativa ▪ Frase de comportamiento. ▪ Pregunta. ▪ Escucha a un alumno. ▪ Responde a una pregunta. ▪ Observación. ▪ Instrucción. ▪ Diversos. <p>Situaciones en las que se puede encontrar el profesor. Las tareas son clasificadas en abiertas o cerradas a excepción de la información de contenido y de organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Información: de contenido y de organización. ▪ Ejercicio: en su lugar, caminando y trotando. ▪ Cantos: estáticos y dinámicos. ▪ Juego: organizado, predeportivo y deporte. ▪ Otra. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos. ▪ Contenidos. ▪ Actividades. ▪ Materiales. ▪ Organización. ▪ Evaluación. ▪ Generales.

2.6 Materiales.

Un micrófono inalámbrico de diadema Radio Shack 910-921.5 MHz con rango superior a los 200 pies.

Un estéreo (MEMOREX Modelo MKS-5001 con bocina integrada);

3 Cámaras de video SONY, Modelo: DCR-DVD103.

Un lente gran angular SONY Modelo VCL-HG0730 y

2 Computadoras HP procesador 3200 512 MB de memoria, 160 GB en disco duro, unidad óptica DVD±RW y pantalla VS 17.

2.7 Procedimiento general.

2.7.1 Estudios preliminares.

En este estudio el investigador realizó una replica de la metodología empleada por Tristán (2010). Por lo tanto la área de video grabación, ubicación de las 3 cámaras y el micrófono inalámbrico son los mismos que en el estudio antes mencionado.

Se realizó una búsqueda y un análisis previo de documentación relacionada con la fase preinteractiva e interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física.

2.7.1.1 Área de video grabación.

Se utilizó un gran angular de 0.7 aumentos con alta resolución y baja distorsión, para lograr mayor amplitud en la imagen. Esto permitió aumentar 3 metros más el área de focalización, tomando como referencia los 9 metros de la cámara convencional. Con lo antes mencionado se delimitó el área de trabajo donde se llevaron a cabo las sesiones prácticas a un máximo de 12 metros de ancho por 18 metros de largo.

2.7.1.2 Ubicación de las cámaras.

Con relación a la ubicación de las cámaras, se estableció que fuera en forma de triángulo. La primera fue una toma abierta que permitió ver al profesor y a todos los alumnos que participaron en la clase. Esta se colocó en una esquina a una distancia de 9 metros y a una altura de 3 metros. La segunda estuvo enfocada al profesor, por lo que la distancia mínima a la que se colocó fue de un metro y a una altura de 2 metros. La tercera se utilizó como toma abierta y se ubicó en la esquina, en el lado contrario de la primera cámara. En la medida de lo posible, esta se colocó a la misma distancia y altura que la cámara uno. El material registrado en esta cámara sólo se utilizó cuando la imagen de la primera cámara no fue clara en las conductas a evaluarse en el estudio.

2.7.3 Observador

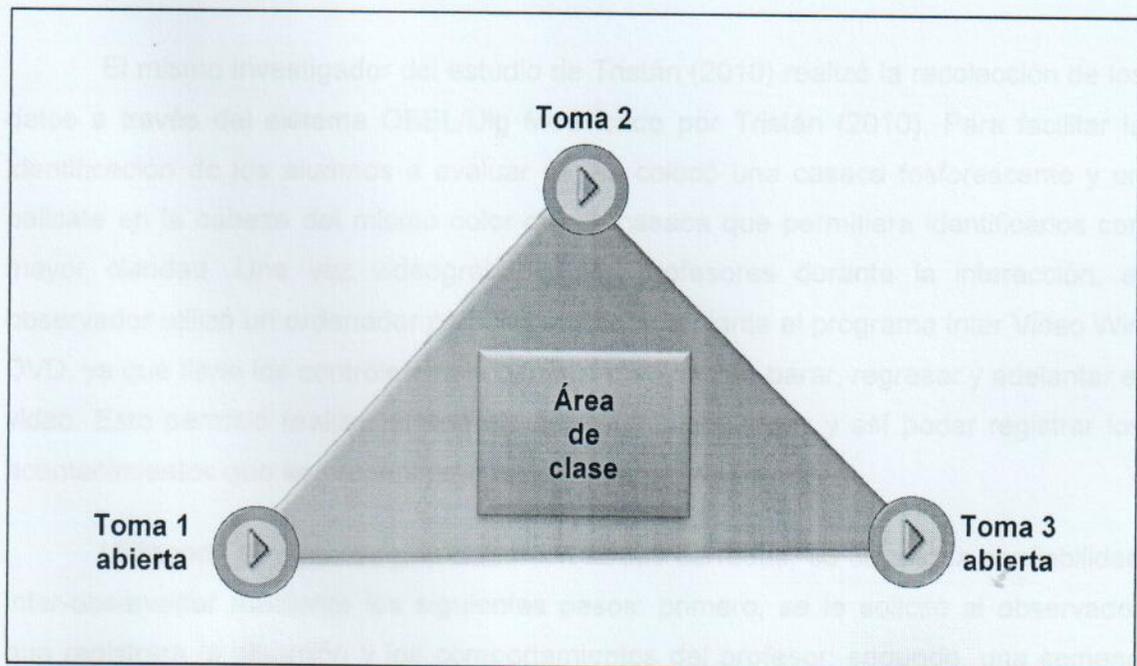


Figura 3. Tomas estratégicas para la videograbación.

2.7.1.3 Micrófonos inalámbricos.

Se utilizó un micrófono de diadema con un alcance de 200 pies de rango. Asimismo se cambiaba la batería del micrófono cada 4 clases, porque a la mitad o al final de la quinta clase se distorsionaba la señal y por lo tanto no se alcanzaba a escuchar todo lo que el profesor verbalizaba.

2.7.1.4 Ubicación del sonido.

El estéreo se colocó a un lado de la cámara uno.

2.7.2 Sistema OBEL/ulg Modificado.

Se utilizó el sistema OBEL/Ulg Modificado por Tristán (2010). En cuanto a la conducta del profesor, se tomaron en cuenta solamente los principales comportamientos del profesor: presentaciones de las tareas parciales y completas, organización, feedback y observación (Pierón, 1999; Siedentop, 1998). Las definiciones de los comportamientos del profesor y ejemplos de cada uno de ellos se presentan en los anexos 2 y 3.

2.7.3 Observador.

El mismo investigador del estudio de Tristán (2010) realizó la recolección de los datos a través del sistema OBEL/Ulg Modificado por Tristán (2010). Para facilitar la identificación de los alumnos a evaluar se les colocó una casaca fosforescente y un palicate en la cabeza del mismo color que la casaca que permitiera identificarlos con mayor claridad. Una vez videograbados los profesores durante la interacción, el observador utilizó un ordenador para ver el video mediante el programa Inter Video Win DVD, ya que tiene los controles en la pantalla para iniciar, parar, regresar y adelantar el video. Esto permitió realizar el análisis del cada 5 segundos y así poder registrar los acontecimientos que se presentaban en dicho lapso de tiempo.

Utilizando el video de una clase con tareas cerradas, se calculó la confiabilidad inter-observador mediante los siguientes pasos: primero, se le solicitó al observador que registrara la situación y los comportamientos del profesor; segundo, una semana después, el observador volvió a analizar el mismo video; tercero, se capturaron los datos en el programa Excel, anteponiéndoles una clave que identificara el registro del evaluador y facilitar la medición de los acuerdos y desacuerdos en los registros; por último, a través del método de Bellack (Piéron, 1999) se determinó el índice de confiabilidad interjueces. A continuación se presenta la fórmula empleada:

$$\% \text{ de aciertos} = \text{acuerdos} / (\text{acuerdos} + \text{desacuerdo}) * 100$$

A continuación se presentan los resultados obtenidos por el observador.

1. Situaciones en las que se puede encontrar el profesor:

$$336 / 360 * 100 = 93.33$$

2. Comportamientos del profesor: $348 / 360 * 100 = 96.66$

A continuación se presentan las tablas que reflejan los datos registrados en cada una de las observaciones de la misma sesión.

Tabla 4. Prueba de fiabilidad intraobservador de las situaciones en las que se puede encontrar el profesorado.

Situaciones en las que se puede encontrar el profesor y el alumno.	1ª Observación	2ª Observación	Desacuerdos
Información de contenido.	73	67	6
Información de organización.	88	90	2
Ejercicio estático.	2	3	1
Ejercicio caminando.	16	14	2
Ejercicio trotando.	9	12	3
Actividad cerrada.	142	138	4
Actividad abierta.	30	36	6
Totales.	360	360	24
ACUERDOS.		$360 - 24 = 336$	

Tabla 5. Prueba de fiabilidad intraobservador de los comportamientos del profesorado.

Comportamientos del profesor.	1 ^a	2 ^a	Desacuerdos.
	Observación.	Observación.	
Presentación de la tarea parcial.	78	78	0
Presentación de la tarea completa.	33	36	3
Retroalimentación.	7	10	3
Organización.	100	95	5
Afectividad positiva.	8	8	0
Afectividad negativa.	0	2	2
Frase de comportamiento.	60	58	2
Pregunta profesor.	21	20	1
Responde a una pregunta.	1	1	0
Observación.	31	34	3
Instrucción.	16	13	3
Diversos.	5	5	0
Totales.	360	360	22
ACUERDOS.		$360 - 22 = 348$	

2.7.4 Capacitación para la toma de video.

En lo que respecta a la capacitación de los camarógrafos, se dio una pequeña asesoría, ya que la mayor parte del tiempo las cámaras estuvieron fijas y solamente realizaron acercamientos cuando todos los alumnos estuvieron colocados juntos en un solo lugar.

Con relación al camarógrafo encargado de videograbar al profesor con una toma cerrada, se le explicó que lo más importante sería mantener durante toda la clase el foco atencional al profesor, aparte de realizar los acercamientos necesarios para poder captar las expresiones no verbales del profesor.

Una vez determinados los lugares de las cámaras y asesorados los camarógrafos sobre lo que tenían que realizar, se efectuaron dos videograbaciones de práctica en una escuela primaria.

2.7.5 Estudio final.

Para el estudio final, primero se estableció la muestra y después, a cada uno de los profesores se les videograbó en dos clases de 30 minutos con 30 alumnos en dos diferentes situaciones: 1) clase sin planificar, y 2) clase planificada con tareas cerradas.

2.7.5.1 Registro de las clases sin planificar.

Con anticipación se le indicó al profesor el día en que sería grabado. El profesor no conoció mayor información que la de presentarse en un determinado horario a su sesión práctica con sus alumnos. Cinco minutos antes de iniciar la clase y con los alumnos presentes en el lugar donde se llevó a cabo la sesión práctica, se le informó al profesor sobre el deporte que tenía que trabajar. Se le explicó que podía utilizar el material que deseara, que el número de alumnos era de 30, que los estudiantes eran de 5° de primaria, que la sesión práctica era de 30 minutos y que se le daría la indicación para iniciar y terminar en caso de que él no terminara en el tiempo establecido.

2.7.5.2 Registro de la clase planificada.

Inmediatamente al ingresar el sujeto a donde iba a planificar se le dieron indicaciones con relación a diseñar el plan clase "Pensando en Voz Alta", el deporte que iba a tener en cuenta en el plan de sesión, tipo de actividades para esa clase, tiempo, alumnos y materiales. Al término de las indicaciones se le pidió al profesor que iniciara la planeación de su sesión. El investigador se quedó en el mismo lugar para cuando el profesor dejara de hablar durante 3 segundos, indicándosele "qué piensas". Esta señal le avisaba al docente que pensara en voz alta. El objetivo de la clase fue sobre tareas cerradas de voleibol, porque esto implicaba para el docente tener más elementos para planear y se asumió que los maestros poseían conocimientos sobre este deporte, lo que les facilitaba la elaboración de su planificación en los 30 minutos.

Los profesores, antes de planificar su clase, fueron capacitados para pensar en voz alta, porque se les pidió que cuando estuvieran elaborando su sesión verbalizarán todo lo que pensaban cuando escribían. Además fueron asesorados sobre las características que tienen las habilidades cerradas, ya que tendrían que planificar una clase con esta dinámica.

Para el diseño del plan clase se les designó un espacio en su escuela, en el que no tuvieran distractores, equipado con un escritorio, silla, lápiz, hoja de plan clase, un reloj y una videocámara. La videocámara permitió grabar los pensamientos que verbalizaran los profesores durante la fase de planeación (fase preinteractiva).

Al terminar se le dio la indicación para realizar su clase práctica. Los alumnos ya se encontraban ubicados en el área delimitada para videograbar y con el material a utilizar. Se le colocó el micrófono inalámbrico al profesor. Las cámaras y camarógrafos ya estaban ubicadas en sus respectivos lugares. Después se dio la indicación para iniciar y esa misma señal sirvió para que los camarógrafos empezaran a grabar. La clase terminó en el momento que el investigador sonó el silbato. En ese instante el docente ya no dirigió ninguna indicación a los alumnos.

2.8 Análisis de los datos.

En el análisis de los datos de la fase interactiva, se realizó un registro de intervalos de la observación de conductas durante cortos espacios de tiempo (intervalos), donde se tomó la decisión de qué comportamientos caracterizaron mejor ese periodo de tiempo (Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000). El registro de intervalos cortos se realizó cada 5 segundos de los comportamientos de los profesores.

Resultados y Discusión

Considerando que el objetivo principal de este estudio es conocer la influencia de la planificación en el comportamiento, tanto del profesor como del alumnado durante la clase de educación física según el sexo y experiencia del profesorado. Se recolectaron e integraron múltiples datos que sirvieron para analizar el comportamiento del profesor durante la planificación (fase preinteractiva), interacción (fase interactiva) y la percepción de lo realizado (fase posinteractiva) en dos diferentes tipos de clase (sin planificar y planificadas con tareas cerradas).

Los resultados obtenidos fueron por el profesor según la evaluación o evaluaciones realizadas para cada una de las fases. En este mismo capítulo se discutirán los resultados partiendo de los objetivos del estudio, comparando los resultados entre los profesores de este mismo estudio, asimismo con investigaciones realizadas por otros autores.

El orden de presentación de los resultados de cada uno de los profesores responderá a la siguiente sucesión de objetivos planteados en la investigación:

1. Identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones de los profesores de educación física al elaborar su plan de sesión con tareas cerradas. Para desarrollar este objetivo se presentaron los resultados del pensamiento en voz alta, enseguida los del plan de sesión y por último los datos de la entrevista para confirmar o rechazar lo realizado en la planificación.
2. Identificar y comparar el comportamiento del profesor en las clases sin planificar y planificada con tareas cerradas. Para la evaluación, los resultados se organizaron de la siguiente forma: descripción general de los comportamientos (presentación de la tarea parcial –PP-, presentación de la tarea completa –PC-, organización –OR-, observación –OB- y feedback –FB-) de los profesores por el tipo de clase (sin planificar –CSP- y planificadas con tareas cerradas –PAC-).
3. Analizar los episodios de mayor porcentaje de actividad motriz y de los comportamientos ajenos a la tarea de sus respectivos alumnos (8 sujetos) según los diferentes tipos de clase. Para el desarrollo de este objetivo se describieron primero cada una de las conductas antes mencionadas y enseguida se analiza la relación que puede existir entre las dos.

4. Contrastar las percepciones que tiene el profesor de educación física en la fase postinteractiva sobre lo realizado en el proceso de planificación y la interacción. Para el análisis de los resultados primero se presentan sus opiniones sobre los siguientes componentes: objetivos, contenidos, estructura de la actividad, materiales, valoración y preguntas generales. Después de cada componente se contrastan sus percepciones con sus propios resultados.

Cabe destacar que al analizar cada uno de los objetivos específicos del estudio la información fue integrándose de forma acumulativa; por ejemplo, al analizar los resultados del objetivo 6 se consideraron los resultados obtenidos de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5.

3.1 Profesor 1: JOSEPH CON EXPERIENCIA.

Resultados de la fase interactiva de la clase sin planificar y planificada.

Los resultados de la fase interactiva también se presentan por cada profesor y están organizados por los comportamientos de los profesores (presentación de la tarea parcial –PP-, presentación de la tarea completa –PC-, organización –OR-, observación –OB- y feedback –FB-) y según el tipo de clase (sin planificar –CSP- y planificadas con tareas cerradas –PAC-).

Según Piéron (1999) y Siedentop (1998) los comportamientos del profesor antes mencionados, son las principales funciones que se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que son las variables empleadas en el análisis y discusión de los resultados.

Piéron (2000) recomienda que del tiempo total de la clase, el tiempo de instrucción ronde en un 10% y el tiempo de transición y organización oscile entre 10-20% para que de esta forma se pueda obtener un 70% de práctica en la sesión.

La Tabla 22 muestra los resultados de Joseph en las diferentes clases: sin planificar y planificadas con tareas cerradas.

Tabla 6. Comportamientos de Joseph según el tipo de clase.

Comportamientos	Tipos de clase		Porcentaje
	Sin planificar	Planificación con tareas cerradas	
Presentación parcial de la	7,2%	8,6%	7,9%

tarea.			
Presentación completa de la tarea.	15,3%	6,7%	11%
Organización.	27,5%	16,9%	22,2
Observación.	18,6%	21,9%	20,3
Feedback.	22	38	60

En la clase sin planificar (SP) Joseph mostró un mayor porcentaje de presentaciones completas de la tarea (15.3) que en la planificada (6.7), y al sumar el porcentaje con la presentación completa de la tarea representa el 22.5 del total del tiempo empleado en la clase. Este resultado es muy similar al resultado obtenido por Tristán (2010) quien utiliza a un profesor principiante. Este profesor obtuvo un mayor porcentaje de presentaciones completas de la tarea (12.5) en la CSP que en la planificada (7.5), y al sumar el porcentaje con la presentación completa de la tarea representa el 21.5 del total del tiempo empleado en la clase. También en los dos casos se da una disminución de los porcentajes totales de las presentaciones de la tarea de la sesión sin planificar a la planificada (Joseph 22.5 a 15.3 y el profesor principiante 21.4 a 15).

Por otra parte el resultado de Joseph de las dos presentaciones de la tarea se encuentra dentro del rango obtenido por Tristán (2010) del 17.5 en la clase planificada al 26.4% en la sesión sin planificar comparándolo con el profesor con experiencia de su estudio. Además, el porcentaje obtenido por Joseph es menor al 22 % obtenido por otros autores (Tristán et al., 2009), quienes utilizan a un profesor con experiencia en un tipo de clase planificada. También los los porcentajes obtenidos por Joseph en ambos tipos de clase se encuentran dentro de los rangos señalado por Piéron (1999), quien señala que la presentación de las actividades o de la materia representa del 15 al 25%, independientemente de la experiencia y el tipo de clase.

Si comparamos el resultado de Joseph con el obtenido por Rogelio (sujeto 1 de este estudio) en la clase sin planificar (CSP), estos favorecen a Joseph, ya que podemos apreciar un mayor porcentaje de presentaciones completas de la tarea, menor porcentaje de presentaciones parciales y menor porcentaje de la suma de los dos tipos de presentaciones de la tarea en la sesión sin planificar. En la clase planificada Rogelio tiene un mayor porcentaje de PCT (10.3), pero el porcentaje de PPT (21.7) es muy alto, al igual que la suma de los dos tipos de presentaciones de la

tarea (32). Esto nos indica que Joseph (menor experiencia de práctica), es más eficaz que Rogelio en la presentación de las tareas, porque tuvo un mayor porcentaje de presentaciones completas de la tarea, lo que le permite cumplir con una de las características de la presentación de las tareas de los profesores eficaces (Rink, 1994) y el haber asociado la demostración con la explicación mejora la eficacia (Werner y Rink, 1989). También, el lograr un menor porcentaje de los dos tipos de presentaciones de la tarea en ambos tipos de clase se podría inferir que le permitió disminuir los tiempos de la presentación de las tareas (Metzler, 2005).

En el comportamiento de **organización** Joseph tiene un menor porcentaje en la clase planificada 16.9 que en la sin planificar 27.5. Este resultado no se encontraría dentro de los rangos obtenidos por Tristán (2010) en un profesor principiante, quien obtuvo 13.3% en la sesión planificada y 16.1 en la clase planificada. Aunque en Joseph si hubo una disminución de organización de la clase sin planificar a la planificada.

También es ligeramente superior al rango obtenido por Tristán (2010) con un profesor con experiencia de su estudio, quien obtuvo 26.4 en la clase planificada y 15% en la sesión sin planificar. Sin embargo Joseph logró disminuir el porcentaje de organización de la sesión sin planificar a la planificada.

Por otra parte el resultado obtenido por Joseph en ambos tipos de clase no coincide los obtenidos por Tristán et al. (2009) con un profesor con experiencia (13.4%). De igual forma al obtenido por Ko (2008) en 2 profesores y 4 profesoras con experiencia del nivel primaria con un porcentaje promedio de 8.42% en las sesiones de deportes de invasión y no se encuentra en el rango (10 a 20%) señalado por Piéron (2000).

Si comparamos el resultado de Joseph con el obtenido por Rogelio (sujeto 1 de este estudio) en la clase sin planificar (CSP), estos favorecen a Joseph, ya que podemos apreciar ligeramente mayor un porcentaje de organización en la sesión sin planificar de Joseph 27.5 que Rogelio 26.9, pero en la clase planificada Joseph tiene un menor porcentaje de esta conducta 16.9 que Rogelio 23.1. Esto nos indica que Joseph (menor experiencia de práctica), es más eficaz que Rogelio en el comportamiento de organización., porque tuvo un menor porcentaje, lo que le permite incrementar las posibilidades de generar un mayor porcentaje de actividad motriz en los alumnos (Januario, 1996; Piéron, 1999; Rink, 2010; Siedentop y Tanehill, 2000)

La planificación tuvo una relación positiva en la organización de la sesión de Joseph, ya que permitió disminuir los porcentajes de organización de una sesión a otra como lo señalan Rink (2010); Siedentop y Tanehill (2000).

En el comportamiento de **observación**, Joseph refleja un porcentaje del 18.6 en la clase sin planificar y 21.9% en sesión planificada. Este resultado es menor al rango obtenido por Tristán (2010) del 46.9% en la clase sin planificar al 39.7% en la sesión planificada comparándolo con el profesor principiante de su estudio. Aunque Joseph incremento el porcentaje de la sesión sin planificar a la planificada este resultado también es menor al señalado por Carreiro da Costa y Piéron (1990) quienes encontraron que los profesores considerados "eficaces" obtuvieron un 27% y un 45% para los menos "eficaces". Sin embargo el resultado no coincide con el obtenido por Tristán et al. (2009), ya que el profesor con experiencia alcanzó un 8.6% en una clase sin planificar.

Si comparamos el resultado de Joseph con el obtenido por Rogelio (sujeto 1 de este estudio) en la clase sin planificar (CSP), estos favorecen a Joseph, ya que podemos apreciar un menor porcentaje de observación en la sesión sin planificar de Joseph 18.6 que Rogelio 31.9, aunque en la clase planificada Joseph tiene un mayor porcentaje de esta conducta 21.9 que Rogelio 16.9, pero Joseph tiene en promedio un menor porcentaje de observación 20.25 que Rogelio 24. Esto nos indica que Joseph (menor experiencia de práctica), es más eficaz que Rogelio en el comportamiento de observación.

Los resultados sobre el comportamiento de **feedback** que otorga el profesor fueron de una frecuencia de 38 en la sesión planificada y de 22 en la clase sin planificar. Este resultado es mayor al rango obtenido por Tristán (2010) de 21 en la clase planificada al 21 en la sesión sin planificar comparándolo con el profesor principiante de su estudio. Sin embargo el resultado de Joseph no se encuentra dentro del rango obtenido por el autor antes mencionado de 52 en la clase planificada al 41 en la sesión sin planificar comparándolo con el profesor con experiencia de su estudio. Asimismo con el obtenido por Tristán et al. (2009) ya que el profesor con experiencia tuvo 65 feedbacks en la planificación con tareas abiertas (PTA) y por el obtenido por Tan (1996), donde los profesores con experiencia, en este estudio, proporcionaban un feedback cada 27.5 segundos, que en una clase de 30 minutos serían 65 feedbacks.

Sin embargo el resultado de la sesión planificada de Joseph se encontraría dentro del rango establecido por Fink y Siedentop (1989) quienes registraron de 30 a 60 feedbacks en sesiones de 30 minutos.

Si comparamos el resultado de Joseph con el obtenido por Rogelio (sujeto 1 de este estudio) en la clase sin planificar (CSP), estos favorecen a Joseph, ya que podemos apreciar una mayor frecuencia de feedbacks en la sesión sin planificar de Joseph 22 que Rogelio 12, y en la clase planificada 38 de Joseph y 37 de Rogelio. Esto nos indica que Joseph (menor experiencia de práctica), es más eficaz que Rogelio en el comportamiento de feedback.

Por otra parte, la planificación tuvo una relación positiva en la frecuencia de feedbacks de la sesión de Joseph, ya que permitió incrementarlos de una sesión a otra (Rink, 2010; Siedentop y Tanehill, 2000).

3.2 Profesor 2: Rogelio EXPERIENCIA.

Resultados de la fase interactiva de la clase sin planificar y planificada.

Muestra los resultados de Rogelio en las dos diferentes clases: sin planificar y planificadas con tareas cerradas.

Tabla 7. Comportamientos de Rogelio según el tipo de clase.

Comportamientos	Tipos de clase		Porcentaje
	Sin planificar	Planificación con tareas cerradas	
Presentación parcial de la tarea.	23.6%	21.7%	22.6%
Presentación completa de la tarea.	8.3%	10.3%	9.3%
Organización.	26.9%	23.1%	25%
Observación.	31.9%	16.1%	24%
Feedback.	12	37	49

En la clase planificada (PTC) Rogelio exhibió un mayor porcentaje de **presentación** completas de la tarea (10.3%), y al sumar el porcentaje con la presentación parcial de la tarea representa el 32% del total del tiempo empleado en la clase. El resultado de las dos presentaciones de la tarea no se encuentra dentro del rango obtenido por Tristán (2010) del 17.5 en la clase planificada al 26.4% en la sesión

sin planificar comparándolo con el profesor con experiencia de su estudio. De igual forma, el porcentaje obtenido por Rogelio es mayor al 22 % obtenido por otros autores (Tristán et al., 2009), quienes utilizan a un profesor con experiencia en un tipo de clase planificada. También es mayor al rango señalado por Piéron (1999), quien señala que la presentación de las actividades o de la materia representa del 15 al 25%, independientemente de la experiencia y el tipo de clase.

Por otra parte, el porcentaje de las presentaciones de Rogelio es muy alto si se toma en cuenta lo señalado por Piéron (2000) con profesores determinados como "eficientes" y quien reporta que el porcentaje de presentación de la tarea debería estar alrededor de 10%.

La planificación tuvo una relación positiva en la presentación de las tareas, ya que permitió incrementar la PTC, esto coincide con el resultado obtenido por Byra y Coulon (1994). Sin embargo no permitió disminuir los porcentajes totales de la presentación de las tareas y podríamos inferir que incrementó los tiempos de presentación de las tareas (Metzler, 2005).

En el comportamiento de **organización** Rogelio tiene un menor porcentaje en la clase planificada 23.1 que en la sin planificar 26.9. Este resultado es muy similar al rango obtenido por Tristán (2010) del 26.4 en la clase planificada al 15% en la sesión sin planificar comparándolo con el profesor con experiencia de su estudio y es menor el porcentaje al señalado por Luke (1989) quien presenta una media de 25% para las clases de primaria. Sin embargo el resultado es mayor al obtenido por Tristán et al. (2009) con un profesor con experiencia (13.4%). De igual forma al obtenido por Ko (2008) en 2 profesores y 4 profesoras con experiencia del nivel primaria con un porcentaje promedio de 8.42% en las sesiones de deportes de invasión y no se encuentra en el rango (10 a 20%) señalado por Piéron (2000).

La planificación tuvo una relación positiva en la organización de la sesión de Rogelio, ya que permitió disminuir los porcentajes de este comportamiento de una sesión a otra como lo señalan Rink (2010); Siedentop y Tanehill (2000).

En el comportamiento de **observación**, Rogelio refleja un porcentaje del 16.1 en la clase planificada y 31.9% en sesión sin planificar. Este resultado es mayor al rango obtenido por Tristán (2010) del 25 en la clase planificada al 17.8% en la sesión sin planificar comparándolo con el profesor con experiencia de su estudio. Aunque es importante señalar que se presenta un menor porcentaje de observación en la sesión

planificada por parte de Rogelio, lo que refleja una relación positiva de este proceso en esta conducta. De igual forma este resultado es menor al señalado por Carreiro da Costa y Piéron (1990) quienes encontraron que los profesores considerados "eficaces" obtuvieron un 27% y un 45% para los menos "eficaces". Aunque el resultado no coincide con el obtenido por Tristán et al. (2009), ya que el profesor con experiencia alcanzó un 8.6% en una clase sin planificar.

Los resultados sobre el comportamiento de **feedback** que otorga el profesor fueron de una frecuencia de 37 en la sesión planificada y de 12 en la clase sin planificar. Este resultado es menor al rango obtenido por Tristán (2010) de 52 en la clase planificada al 41 en la sesión sin planificar comparándolo con el profesor con experiencia de su estudio. Asimismo con el obtenido por Tristán et al. (2009) ya que el profesor con experiencia tuvo 65 feedbacks en la planificación con tareas abiertas (PTA) y por el obtenido por Tan (1996), donde los profesores con experiencia, en este estudio, proporcionaban un feedback cada 27.5 segundos, que en una clase de 30 minutos serían 65 feedbacks.

Sin embargo el resultado de la sesión planificada se encontraría dentro del rango establecido por Fink y Siedentop (1989) quienes registraron de 30 a 60 feedbacks en sesiones de 30 minutos.

Por otra parte, la planificación tuvo una relación positiva en la frecuencia de feedbacks de la sesión de Rogelio, ya que permitió incrementarlos de una sesión a otra (Rink, 2010; Siedentop y Tanehill, 2000).

Conclusiones

La estructura de las conclusiones es la misma que se ha desarrollado en los análisis anteriores. En este sentido destacamos:

Primera: en la organización, los profesores cuando planificaron sus sesiones, disminuyeron este comportamiento en la interacción, comparado con las sesiones sin planificar.

Segunda: en el feedback, los profesores cuando planificaron sus sesiones, incrementaron la frecuencia de feedbacks en la interacción, comparado con las sesiones sin planificar.

Tercera: en la presentación de las tareas, el profesor con menos experiencia práctica, presentó menor porcentaje de la suma de los dos tipos de presentaciones de las tareas (parciales y completas) en los dos tipos de clases (sin planificar y planificada).

Cuarta: en el feedback, el profesor con menos experiencia práctica, presentó mayor frecuencia de feedbacks en los dos tipos de clases (sin planificar y planificada).

Quinta: los comportamientos de los profesores en la interacción no tienen las características de un profesor eficaz.

Sugerencias

En este apartado apuntamos de manera breve aquellas limitaciones que podrían tener alguna influencia en los resultados de esta investigación. Es prudente señalar los errores cometidos para que sirvan de reflexión y de elementos que regulen futuros estudios.

A continuación presentamos algunas de las limitaciones que consideramos tiene la presente investigación.

Con relación a la selección de los profesores, es conveniente utilizar

- La muestra.

Seleccionar profesores eficaces o expertos de acuerdo a los criterios establecidos en las diferentes investigaciones, sí se desea mostrar que la planificación de la clase de educación física provoca comportamientos positivos tanto en el profesor como en el alumno durante la sesión práctica. En este sentido consideramos que el haber seleccionado el profesorado solamente por los años de servicio es una de las limitaciones presentes en la investigación.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones que se han presentado, quiero destacar el esfuerzo tan grande que representó la realización de esta investigación, por lo que me sentiría muy satisfecho sí los resultados obtenidos son de beneficio para los profesores de educación física.

Líneas de investigación.

El presente estudio no finaliza con las conclusiones, más bien es el fin de un proceso y a la vez, el inicio de sucesivas investigaciones. Las implicaciones de este estudio pueden estar relacionadas con las siguientes líneas de investigación:

- Motivación del profesor en la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sería interesante conocer la motivación que tiene el profesorado durante la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia de esta en las conductas de los maestros.

- El pensamiento del profesor en la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario conocer qué es lo que piensa el profesor y por qué toma las decisiones que realiza durante la sesión práctica para poder entender el porqué de sus comportamientos durante la interacción.

- Opinión de los alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudiar en profundidad los comportamientos de los profesores con las reacciones de los alumnos a las intervenciones de estos, como el grado de comprensión de la tarea presentada y de los feedbacks relacionados con la tarea planteada, en base a la complejidad de las actividades presentadas.

- Benetz, D. (1997). Systematic observation training for preservice physical education teachers. *Physical Educator*, 50, 87-94.
- Dannet, N. (1978). Recent Research in Teaching: A Dream, a Belief and a Model. *Journal of Education*, 180, 3, 5-27.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. Paper presented at the Annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA. (ED 285-122).
- Stalamora, C., Hilon, G., Harrison, J., Pallett, T. y Green, J. (1992). Comparison of students taught basketball skills using mastery and nonmastery learning methods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 235-241.
- Borke, H., Coyle, R., Rizzo, N. A. y Shavelson, R. J. (1973). Teachers' Decision Making. En P. L. Peterson y H. J. Weisberg (Eds), *Research on teaching* (pp. 136-160). Berkeley, California: McCutchan.
- Borke, H. y Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- Grophy, J. y Good, T. (1985). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., pp. 328-375. New York: Macmillan.

Referencias

- Alison, P. C. (1990). Classroom teachers' observations of physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 272-283.
- Amade-Escot, C. (2005). The critical didactic incidents as a qualitative method of research to analyze the content taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 127-148.
- Barrett, K. R., Sebren, A. y Sheehan, A. M. (1991). Content development patterns over a 2-year period as indicated from written lesson plans. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 79-102.
- Behets, D. (1993). Systematic observation training for preservice physical education teachers. *Physical Educator*, 50, 87-94
- Bennet, N. (1978). Recent Research in Teaching: A Dream, a Belief and a Model. *Journal of Education*, 160, 3, 5-37.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. Paper presented at the Annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, L.A. (ED 298-122).
- Blakemore, C., Hilton, G., Harrison, J., Pellett, T. y Gresh, J. (1992). Comparison of students taught basketball skills using mastery and nonmastery learning methods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 235-247.
- Borko, H., Cone, R., Russo, N. A. y Shavelson, R. J. (1979). Teachers' Decision Making. En P. L., Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching* (pp. 136-160), Berkeley, California: McCutchan.
- Borko, H., y Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.

- Buscá, D. F. (2004). Educación física escolar y transversalidad curricular: un estudio de casos para el análisis y diseño de tareas motrices significativas. *Tesis Doctoral*: Universidad de Barcelona, España.
- Busch, C. A., Schempp, P. G., Mason, I. S. y McCullick, W. B. (2005). *How the best get better: characteristics of self-monitoring in expert teachers*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. National Convention in Chicago, IL
- Byra, M. y Coulon, S. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.
- Byra, M. y Sherman, M. A. (1993). Proactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 64, 46-55.
- Carreiro da Costa, F. y Piéron, M. (1990). Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de L'Éducation Physique*, 30, 57-63.
- Chang, K. E. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students' skill learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17, 7-17.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). Teacher's thinking. In P. L., Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching* (pp. 231-263), Berkeley, California: McCutchan.
- Cleland, D. F., Helion, J. y Fry, F. (1999). Modifying teacher behaviors to promote critical thinking in K-12 physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 199-215.
- Cloes, M., Pirotin, V., Ledent, M. y Piéron, M. (1999). La prise de décisions pré-interactives dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Éducation Physique*, 39, 25-36.
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Cuéllar M. M. y Carreiro da Costa. (2001). Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital Efdeportes*, 41. Recuperado desde (<http://www.efdeportes.com>).
- Cuéllar, M.J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un Nuevo planteamiento Didáctico*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- De Knop, P. (1986). Relationship of Specified Instructional Teacher Behavior to Student Gain on Tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 2, 71-78.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- Fink, J. y Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.
- Garrigós, V. L. (2005). El comportamiento docente de educación física: Análisis de la presentación de las tareas y el feedback a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido. *Tesis Doctoral*. Universidad la Coruña, España.
- Goc-Karp, G. y Zakrajsek, D. B. (1987). Planning for learning - theory into practice? / La planification de l'enseignement: de la théorie a la pratique? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 377-392.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Graham, K. C., French, K. E. y Woods, A. M. (1993). Observing and interpreting teaching-learning processes: novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 46-61.
- Griffey, D. C. y Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62, 196-204.

- Griffey, D. C. y Housner, L. D. (1999). Teacher Thinking and Decision Making in Physical Education: Planning, Perceiving, and Implementing Instruction. En, C. Hardy y M. Mawer (Eds). *Learning and teaching in physical education*. London: Farmer Press, p. 203-214
- Gusthart, J. L., y Sprigings, E. J. (1989). Student learning as a measure of teacher effectiveness in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 298-311.
- Hall, T. J. y Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442.
- Hastie, P. A. (1994). Selected teacher behaviors and student ALT-PE in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 242-259.
- Hernández, S. R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Housner, L. D. y Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 56, 45-53.
- Imwold, C. H., Rider, R. A., Twardy, B. M., Oliver, P. S., Griffin, M. y Arsenault, D. N. (1984). The Effect of Planning on the Teaching Behavior of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 50-56.
- James, A. R., Griffin, L. L. y Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 308-326.
- Januario, C. (1996). *Do pensamento do professor a sala de aula*. Portugal: Almedina.
- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Ko, B. (2008). An examination of teaching practices of elementary physical education. *Doctoral dissertation*. Ohio State University.

- Kulinna, P. H., Cothran, D. y Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 7, 25-41.
- Lee, A., Keh, N. y Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Li, W., Solmon, M. A., Lee, A. M., Purvis, G. y Chu, H. (2007). Examining the relationships between students' implicit theories of ability, goal orientations and the preferred type of augmented feedback. *Journal of Sport Behavior*, 30, 280-291.
- Lidor, R. (2004). Developing metacognitive behaviour in physical education classes: the use of task-pertinent learning strategies. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9, 55-71.
- Lozano, M. L. (2004). La influencia de tres sistemas de organización sobre el tiempo de compromiso motor en las clases de educación física con alumnos de secundaria. *Tesis Doctoral*: Universidad de Granada, España.
- Luke, M. D. (1989). Research on class management and organization: review with implications for current practice. *Quest*, 41, 55-67.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Magill, R. A. (2000). Augmented feedback in motor skill acquisition. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *The Handbook of Research on Sport Psychology*. (2nd ed, pp. 86-114). New York: John Wiley & Sons.
- McCullick, W. B., Schempp, P. G., Hsu, S. H., Jung, J. H., Vickers, B. y Schuknecht, G. (2006). An analysis of the working memories of expert sport instructors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 149-165.
- McCutcheon, G. y Milner, H.R. (2002). A contemporary study of teacher planning in a high school English class. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8, 81-94.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating Diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Metzler, M. (2005). *Instructional models: for physical education* (2a. ed.). Arizona: Holcomb Hathaway Publishers, Inc.
- Metzler, M. y Young, J. C. (1984). The relationship between teachers' preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 55, 356-364.
- Mosston, M. (1988). *Enseñanza de la Educación Física*. España: Paidós. p. 26-30.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. J. y Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25, 915-926.
- Nicaise, V., Cogerino, G., Bois, J. y Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Pellet, T. L. y Harrison, J. M. (1995). The influence of refinement on female junior high school students' volleyball practice success and achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 41-52.
- Perron, J. y Downey, P. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 72-84.
- Philips, D. y Carlisle, C. (1983). A comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3, 55 - 67.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française. En Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Piéron, M. (2000). Studying teaching effectiveness in physical education, research designs and findings. *ICPE*.
- Piéron, M. y Dohogne, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, 20, 11-18.
- Piéron, M. y Haan, J. M. (1980). Pupils activities, time on task and behaviours in high school physical education teaching. *Bulletin of the Fédération Internationale d'Education Physique*, 50, 62-68.
- Piéron, M. y Piron, J. (1981). Recherche de critères d'Efficacité de l'Enseignement d'Habilités motrices. *Sport*, 24, 3, 144 - 161.
- Placek, J. H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2a. ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. E. (1994). Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. E. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J. E. (2009). *Designing the physical education curriculum: promoting active lifestyles*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rosenshine, B. (1978). Academic Learning Time, Content Covered and Direct Instruction. *Journal of Education*, 160, 3, 38-66.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan.
- Ryan, S. y Yerg, B. (2001). The effects of crossgroup feedback on off-task behavior in a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 172-188.
- Sánchez, B. F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson Educación.

- Schempp, P. G., Manross, D., Tan, S. K. S. y Fincher, M. D. (1998). Subject expertise and teachers knowledge. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 342-356.
- Schempp, P. G., McCullick, W. B., Pierre, P. S., Woorons, S., You, J. y Clark, B. (2004). Expert golf instructors' student-teacher interactions patterns. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 75, 60-70.
- Sharpe, T. y Hawkins, A. (1992). Expert and novice elementary specialists: a comparative analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 55-57.
- Shavelson, R. J., Cadwell, J. y Izu, T. (1977). Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. *American Educational Research Journal*, 14, 83-97.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. y Eldar, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- Siedentop, D. y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (2a. ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S., Woods, A. M. y Subramanian, P. R. (1998). Task structures, feedback to individual students, and student skills level in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69, 420-424.
- Solmon, M. y Lee, A. M. (1991). A Contrast of planning behaviors between expert and novice adapted physical education teachers. *Adapted, Physical Activity Quarterly*, 8, 115-127.
- Stroot, S. A. y Morton, P. J. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 213-222.
- Tan, S. K. S. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.
- Tan, S. K. S. (1997). The elements of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68, 31-33.

- Tousingnant, M. y Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-57.
- Tristán, R. J. L. (2010). La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de casos. *Tesis Doctoral*. Universidad Murcia, España.
- Twardy, B. M. y Yerg, B. J. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.
- Vázquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar, F., Devís, J. y Sosa, P. (2001). *Bases Educativas de la actividad física y el deporte*. España: Síntesis.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Webster, C. A., Connolly, G. y Schempp, P. G. (2009). The finishing touch: anatomy of expert lesson closures. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 73-87.
- Werner, P. y Rink, J. E. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 222-305.
- Yerg, B. (1981). Reflections on the use of the RTE model in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 52, 38-47.
- Yerg, B. y Twardy, B. (1982). Relationship of Specified Instructional Teacher Behaviors to Pupil Gain on A Motor Skill Task. In, M. Piéron & J. Cheffers (Comps.), *Studying the Teaching in Physical Education* (pp.61-68). Liège: AIESEP.
- Zahorik, J. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.
- Zahorik, J. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.

Anexos

Anexo 1. Horario del profesor de educación física del nivel de primaria.



**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES
CICLO ESCOLAR 2007 - 2008
HORARIO DE CLASE DIRECTA
PRIMARIA**



DEFD / RH06

DATOS PERSONALES.-

PROFR. (A) _____ RFC: _____ TEL. PART.: _____

DOMICILIO PARTICULAR: _____
CALLE _____ No. _____ COLONIA _____

CIUDAD _____ CÓDIGO POSTAL _____ FECHA INGRESO S. E. _____ FECHA INGRESO A ED. FÍSICA _____

CLAVE: _____ C. C. T. _____ CLAVE: _____ C. C. T. _____

OBSERVACIONES: _____

DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO.-

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____ CLAVE: _____ TURNO: _____ Z.E.: _____

DOMICILIO: _____ SUPERVISIÓN: _____ REGIÓN: _____ TEL.: _____

MUNICIPIO: _____ ADSCRITO CON: _____ HRS. DE CLASE DIRECTA AL PROGRAMA _____
Y _____ HORAS DEPORTIVAS. _____ HORAS F. C. _____ TOTAL DE HORAS: _____

Día	Horario	Gpos	Alumnos		Total Alum.	Día	Horario	Gpos	Alumnos		Total Alum.										
			H	M					H	M											
LUNES	13:00 - 13:50					JUEVES	13:00 - 13:50														
	13:50 - 14:40				13:50 - 14:40																
	14:40 - 15:30				14:40 - 15:30																
	15:50 - 16:40				15:50 - 16:40																
	16:40 - 17:30				16:40 - 17:30																
MARTES	13:00 - 13:50					VIERNES	13:00 - 13:50														
	13:50 - 14:40				13:50 - 14:40																
	14:40 - 15:30				14:40 - 15:30																
	15:50 - 16:40				15:50 - 16:40																
	16:40 - 17:30				16:40 - 17:30																
MIÉRCOLES	13:00 - 13:50					Totales															
	13:50 - 14:40				<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th colspan="2">HORAS DEPORTIVAS</th> </tr> <tr> <th>Días</th> <th>Horario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Total de Horas Deportivas</td> </tr> </tbody> </table>							HORAS DEPORTIVAS		Días	Horario					Total de Horas Deportivas	
	HORAS DEPORTIVAS																				
	Días	Horario																			
Total de Horas Deportivas																					
14:40 - 15:30																					
15:50 - 16:40																					
16:40 - 17:30																					

PROFR. (A) DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROFR. (A) _____
RFC. _____

CONDUCTOR (A) DE PROGRAMA

PROFR. (A) _____
RFC. _____

SUPERVISOR (A) DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROFR. (A) _____
RFC. _____

EL DIRECTOR (A) DE LA ESCUELA _____

PROFR. (A) _____
RFC. _____

NOTA: TOTAL DE GRUPOS EN LA ESCUELA _____ TOTAL DE GRUPOS NO ATENDIDOS _____ No. DE ALUMNOS NO ATENDIDOS _____

N. L., A DE DEL 2007

Anexo 2. Definición conceptual y operacional de las situaciones en las que se puede encontrar tanto el profesor como el alumno en la clase.

Definición Conceptual	Definición Operacional
<p><u>Información de Contenidos.</u> Es cuando el profesor da información a sus alumnos sobre los componentes y elementos seleccionados para contribuir al desarrollo y consecución de los objetivos de la sesión.</p>	<p>Por ejemplo al momento en que el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da una explicación sobre que es la orientación o pregunta que entienden por este elemento, posteriormente lo ejemplifica con una actividad. • Explica o demuestra cual es la posición fundamental en el voleibol. • Da una explicación de la importancia de comer frutas y verduras.
<p><u>Información de Organización.</u> Es cuando el profesor da información a sus alumnos con el propósito de ordenar, cambiar de actividad, instruye sobre el material y/o formaciones, moviliza y coordina al grupo para la realización de las tareas, explica el buen desarrollo de los ejercicios así como cuando pase lista.</p>	<p>Por ejemplo cuando el profesor les:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide a los alumnos que se coloquen en círculo para realizar ejercicios de calentamiento. • Pide a sus alumnos que vayan a traer el material y se coloquen en hilera. • Dice a sus alumnos que van a cambiar de actividad. • Dice a sus alumnos que están trabajando muy bien y que continúen con esa actitud hacia las siguientes actividades.
<p><u>Ejercicio parado.</u> Son acciones realizadas en el mismo lugar o sin desplazamiento.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un trabajo de flexibilidad como el separar las piernas y flexionar el tronco tratando de tocar con las manos los pies. • Saltos en su lugar, abriendo, y cerrando brazos y piernas al mismo tiempo (palomas). • Movimientos circulares con los brazos. • Inhala y exhala para recuperarse de un trabajo de resistencia de media duración.
<p><u>Ejercicios caminando.</u> Son acciones realizadas desplazándose teniendo un punto de apoyo siempre</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno se desplaza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con las puntas de los pies. • Elevando rodillas izquierda – derecha, alternando. • Realizando torsión del tronco.
<p><u>Ejercicios trotando.</u> Son acciones realizadas con desplazamiento.</p>	<p>Por ejemplo cuando el alumno se desplaza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Golpeando las nalgas con los talones. • Elevando las rodillas lo más alto posible. • Lateralmente golpeando talón con talón.

Continuación Anexo 2...

Definición conceptual	Definición operacional
<p><u>Canto dinámico.</u> Son entonaciones que se realizan implicando desplazamientos como caminando, trotando o saltando.</p>	<p>Por ejemplo es cuando los alumnos o el profesor cantan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A pares y nones vamos a jugar el que quede sólo este se perderá” los estudiantes mientras están entonando el canto se desplazan trotando en diferentes direcciones por toda la cancha de básquetbol, al termino del coro formaran grupos según les indique el profesor. • “Yo soy un conejo saltarín, me gusta saltar como chapulín, salto hacia delante, y hacia atrás y también de lado me gusta brincar. Los estudiantes realizan lo que dice el canto.
<p><u>Canto estático.</u> Son cantos que se realicen con el mínimo de movimientos y sin desplazamientos donde los alumnos generalmente se encuentran parados, sentados o acostados.</p>	<p>Por ejemplo es cuando los alumnos o el profesor cantan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando el alumno o el profesor entonan una canción y realiza movimientos de brazos o piernas, sin efectuar algún desplazamiento. • Cuando el alumno o el profesor entonan una canción y aplauden al ritmo del canto.
<p><u>Actividad cerrada.</u> Son tareas que se realizan en un ambiente estable y donde el alumno no toma decisiones durante la ejecución de la acción. Las condiciones de las actividades son previamente determinadas.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor le pide a sus alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pasen la pelota con la parte interna. • Se desplacen botando el balón de un punto a otro. • Salten a la derecha, izquierda, adelante y atrás según les indique.
<p><u>Actividad abierta.</u> Son tareas que se realizan en condiciones cambiantes y/o desconocidas y donde el alumno toma decisiones durante la ejecución de la acción, puesto que las condiciones de las tareas no son previamente establecidas, además que las circunstancias de la actividad son cambiantes.</p>	<p>Por ejemplo es cuando los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Van caminando o trotando en la dirección que ellos deseen. • Tienen un pañuelo en la cintura atrás y se lo tratan de quitar y el objetivo es quitarlo y a su vez evitar que se lo el uno al otro. • Van a parar un tiro penal, es una tarea abierta para el portero pero cerrada para el tirador porque él sabe hacia dónde va a tirar el penal.

Continuación Anexo 2...

Definición conceptual	Definición operacional
<p><u>Juego.</u> Son actividades motrices lúdicas de conjunto, que implica a los sistemas de movimiento y de percepciones coordinadas entre sí, con reglas simples que involucran las capacidades del alumno sin grandes exigencias físicas ni complejidades técnicas.</p>	<p>Por ejemplo cuando los alumnos juegan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Congelado", donde un alumno se encargara de tocar a sus compañeros y quien sea tocado no podrá moverse hasta que otro lo descongele. El profesor cambiara al congelador (alumno) cuando él lo considere pertinente. • "Cachibol", se forman dos equipos los cuales tratarán de pasar el balón por encima de la red al terreno contrario. Los alumnos podrán agarrar la pelota con ambas manos para pasarla a sus compañeros y podrán hacer hasta tres pases antes de pasar la pelota al terreno contrario. • "Blancos y negros" donde los alumnos se colocan en filas enfrentadas, cuando el profesor dice blancos estos corren a atrapar a los negros, quienes trataran de llegar a una base donde no podrán ser atrapados.
<p><u>Otra.</u> Cualquier otra situación no codificada será considerada como otra.</p>	

Anexo 3. Definición conceptual y operacional del alumno OBEL/ULg – Dimensión principal.

Definición Conceptual	Definición Operacional
<p><u>Actividad motriz.</u> Es cuando el alumno participa en las actividades de aprendizaje que responden a los objetivos de la sesión. Normalmente las propone el profesor.</p>	<p>Por ejemplo cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza los ejercicios de calentamiento en la parte inicial tales como golpear los glúteos con los talones. • Se está pasando el balón con pase de pecho con su compañero. • Esta caminando o trotando en la dirección que el desee. • Esta cantando y realizando saltos hacia adelante y atrás.
<p><u>Demostración.</u> Es cuando el alumno efectúa bajo demanda del profesor o de forma espontánea, un ejercicio que tiene que constituir un modelo para uno o varios compañeros. El modelo puede ser positivo o negativo.</p>	<p>Por ejemplo cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo se realiza el saque por abajo. • Propone y demuestra el ejercicio de elevar rodillas hasta la altura de la cintura
<p><u>Ayuda.</u> Es cuando el alumno apoya manualmente a uno de sus compañeros en la ejecución del ejercicio. Su presencia constituye una barrera para un posible accidente.</p>	<p>Por ejemplo cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se coloca atrás de su compañero para evitar que se caiga porque esta siendo trasladado en los brazos entrelazados de dos de sus compañeros. • Colabora con su compañero empujándolo de la parte superior de la espalda para que flexione el tronco. • Toma el balón con las dos manos y las extiende hacia arriba para que su compañero salte y le pegue con la cabeza.
<p><u>Manipulación del material.</u> Cuando el alumno recoge, coloca, ordena o distribuye el material.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Va a traer una pelota que está en la línea lateral. • Coloca una cuerda extendida en el suelo para caminar sobre ella. • Coloca 6 conos en hilera que va saltar.
<p><u>Desplazamientos.</u> Son recorridos efectuados por el alumno para colocarse de nuevo en el lugar correspondiente después de un ejercicio para acercarse al profesor a recibir una información, para ocupar un lugar en una formación que permite la ejecución del ejercicio o de la actividad.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regresa a su fila después de correr en cualquier dirección para que el profesor le explique cómo se van a realizar las competencias de relevos. • Regresa al círculo para recibir información del cambio de reglas en el juego del gato donde se están pasando la pelota con la mano. • Se acerca al profesor quien le va a dar indicaciones sobre la siguiente actividad.

Continuación Anexo 3...

Definición conceptual	Definición operacional
<p><u>Atención a la información.</u> Es cuando el alumno manifiesta signos externos de atención (mirada orientada hacia la fuente de información) ante una información (contenido, organización, feedback, afectividad, demostración), proporcionada por el profesor o por su sustituto (bajo demanda del profesor).</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno esta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigiendo la mirada hacia el profesor quien está explicando sobre la importancia de la alimentación. • Poniendo atención al profesor quien le esta explicando los errores que esta cometiendo a la hora pasar la pelota y la forma en que lo debe de realizar para ejecutarlo con éxito.
<p><u>Espera.</u> Es el tiempo que el alumno permanece pasivo antes de intervenir activamente en la realización de la tarea y manifestar exteriormente un interés por la actividad. La espera se da después que el profesor o alumno explico y/o demostró la actividad y se indica el inicio de la tarea.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno esta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poniendo atención como sus compañeros están realizando la conducción en zigzag porque él lo va a realizar cuando ellos terminen. • Esperando su turno en la hilera y esta animando a sus compañeros cuando ellos ejecutan la colada y el tiro a la canasta.
<p><u>Comportamientos ajenos a la tarea.</u> Es cuando el alumno se implica en una actividad distinta de la que se esta proponiendo o ha propuesto en la clase.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domina el balón con los pies mientras que sus compañeros están conduciendo la pelota. • Le pega con la mano a su compañero en la cabeza quien esta esperando su turno para realizar el saque por abajo.
<p><u>Relaciones verbales.</u> Es cuando el alumno se comunica con otros alumnos para ponerse de acuerdo sobre la indicación(es) del profesor.</p>	<p>Por ejemplo es cuando varios alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ponen de acuerdo sobre como le van a hacer para que sus compañeros no les anoten gol. • Platican con relación a como le van a hacer para atrapar a sus compañeros lo más rápido posible en el juego de "la cadena humana".
<p><u>Afectividad positiva.</u> El alumno manifiesta sentimientos de apoyo hacia sus compañeros. Anima a un amigo ante un error o un mal comportamiento de un miembro de la clase.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dice a su compañero que no se preocupe que la próxima vez lo va a realizar mejor. • Le habla a su compañero y le dice muy bien Luís que buen pase le diste a Pedro.
<p><u>Afectividad negativa.</u> El alumno manifiesta sentimientos de hostilidad hacia sus compañeros. Muestra su despecho ante un error o un mal comportamiento de un miembro de la clase.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regaña a su compañero que dio un pase malo. • Se burla de su compañero que fue regañado por el profesor por estar platicando con su amigo.

Continuación Anexo 3...

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
<u>Pregunta.</u> Cuando el alumno realiza un cuestionamiento al profesor.	Por ejemplo es cuando el alumno cuestiona al profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Si pueden jugar al juego de "blancos y negros". • Por qué tenemos que correr.
<u>Responde a una pregunta.</u> Cuando el alumno da una respuesta a un cuestionamiento realizado por el profesor.	Por ejemplo es cuando el alumno le contesta al profesor: <ul style="list-style-type: none"> • El propósito de la clase es incrementar la fuerza general. • La reacción es una respuesta a un estímulo.
<u>Diversos.</u> Es cualquier otro comportamiento del alumno no codificado.	

	<p>actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee pide a los alumnos que pongan atención porque van a realizar el saque por abajo, posteriormente lo ejemplifica y finalmente les pide que lo ejecuten.
<u>Entrenamiento completo.</u> Es cuando el profesor después de haber explicado la tarea, la demuestra, muestra el modelo, permite que se vea de un modelo quien vea el modelo a imitar.	<p>Por ejemplo es cuando el profesor explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Van a caminar sobre la cuerda que está en el suelo tratando de evitar pisar el suelo con los tenis, después lo realiza él para que lo vean los alumnos y finalmente les pide que lo realicen ellos. • Tienen en cualquier dirección, cuando escuchan la palabra "foco" todos se van a bajar y se van a colocar en una posición manteniendo el equilibrio como puede ser elevando una pierna, después el profesor lo demuestra y finalmente les pide que lo ejecuten ellos.
<u>Asesoría.</u> Es cuando el profesor proporciona información a uno o varios alumnos sobre cómo está o están realizando la tarea y que debe de hacer para corregir el problema o reforzar la ejecución correcta para tratar de mantener y afirmar la realización exitosa.	<p>Por ejemplo cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la ejecución de saltar los conos y les dice y demuestra a los alumnos algunos de errores que están saltando y cómo con todo el peso del pie lo cual puede causarles problemas en las rodillas por lo tanto la forma correcta de hacerlo es usar con las puntas de los pies, vean como lo realizo, ahora traten de imitarme. • Toman suave, inhalando tres veces y exhalando el mismo número.

Anexo 4. Definición conceptual y operacional del profesor OBEL/ULg – Dimensión principal.

Definición Conceptual	Definición Operacional
<p><u>Presentación parcial.</u> Es cuando el profesor explica o demuestra la actividad a realizar.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica que van a realizar pases por parejas y que estos se debe de realizar con la parte interna, después de la explicación les pide que inicien con la tarea. • Explica que van a jugar al juego de “blancos y negros”, que todos se van a colocar en dos filas enfrentadas y a un grupo se le llama blancos y al otro negros. Cuando él diga blancos, estos perseguirán a los negros que correrán hasta una línea que esta ubicada a 5 metros y que el que llegue ahí estará salvado. El alumno que sea atrapado pasara a formar parte del equipo que lo atrapo. Después da la orden de iniciar con la actividad. • Les pide a los alumnos que pongan atención porque van a realizar el saque por abajo, posteriormente lo ejemplifica y finalmente les pide que lo ejecuten.
<p><u>Presentación completa.</u> Es cuando el profesor después de haber explicado la tarea, la demuestra, aunque el maestro podría ayudarse de un monitor quien sería el modelo a imitar.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Van a caminar sobre la cuerda que está en el suelo tratando de evitar pisar el suelo con los tenis, después lo realiza él para que lo vean los alumnos y finalmente les pide que lo realicen ellos. • Troten en cualquier dirección, cuando escuchen la palabra “rojo” todos se van a parar y se van a colocar en una posición manteniendo el equilibrio como puede ser elevando una rodilla, después el profesor lo demuestra y finalmente les pide que lo ejecuten ellos.
<p><u>Feedback.</u> Es cuando el profesor proporciona información a uno o varios alumnos sobre cómo está o están realizando la tarea y que debe de hacer para corregir el problema o reforzar la ejecución correcta para tratar de mantener y afirmar la realización exitosa.</p>	<p>Por ejemplo cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la ejecución de saltar los conos y les dice y demuestra a los alumnos “algunos de ustedes están saltando y caen con toda la planta del pie lo cual puede causarles problemas en las rodillas por lo tanto la forma correcta de hacerlo es caer con las puntas de los pies, vean como lo realizo, ahora traten de imitarme. • Trota suave, inhalando tres veces y exhalando el mismo número.

Continuación Anexo 4...

Definición conceptual	Definición operacional
<p><u>Organización.</u> Son intervenciones que regulan las condiciones materiales de la vida en el patio, los desplazamientos de los alumnos, las indicaciones sobre la colocación de los alumnos en el espacio, los límites donde se van a desarrollar las actividades, indicaciones de inicio y de fin de la actividad, las indicaciones relativas a la colocación de los materiales.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dice, niños paren la pelota ya terminamos esta actividad ahora vamos a realizar la siguiente tarea. • Da la siguiente indicación, niños por favor recojan cada uno un pañuelo que está distribuido en las líneas laterales de la cancha y colóquenselo en la cintura atrás. • Le pide a los alumnos lo siguiente, niños por favor colóquense por parejas uno atrás de otro a una distancia de 2 metros.
<p><u>Afectividad positiva.</u> Son intervenciones en las que el profesor alaba, reconoce los méritos de un alumno y lo anima.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le grita a uno o varios de los alumnos muy bien así se hace. • Pone como ejemplo a un alumno que ejecuta muy bien el saque por abajo.
<p><u>Afectividad negativa.</u> Son intervenciones en las que el profesor crítica al alumno, lo amenaza y se burla de él.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dice al alumno, "ya vez no puedes correr rápido todos te ganan porque estas muy gordo". • Se burla de un alumno que no ha podido meter un gol estando muy cerca de la portería.
<p><u>Observación.</u> Es cuando el profesor presta atención en silencio a sus alumnos durante la ejecución de las tareas propuestas, esto lo puede realizar desde un lugar en específico o desplazándose en el espacio.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presta atención a sus alumnos que están saltando la cuerda. • Se está desplazando en la cancha y mirando como sus alumnos están jugando al "gato".
<p><u>Frase de comportamiento.</u> Son informaciones durante la actividad que transmite el profesor tales como el recordar reglas establecidas para el desarrollo de la tarea o la manera de actuar durante la actividad.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le indica al alumno que no se salga de la cancha de básquetbol. • Le pide al alumno que se haga para atrás que no se pase de la línea. • Le pide al alumno que no empuje a su compañero a la hora de quitar la pelota.
<p><u>Pregunta.</u> Es cuando el profesor realiza un cuestionamiento a uno, dos o más alumnos.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor cuestiona al alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De qué otra manera podemos trabajar el equilibrio con la cuerda. • ¿Quién sabe que es estar en equilibrio? • ¿Quién sabe que son los carbohidratos?
<p><u>Escucha a un alumno.</u> Es cuando el profesor está poniendo atención a la información que le quiere transmitir un alumno.</p>	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pone atención al alumno quien le está explicando que no puede saltar la cuerda. • Oye al alumno quien le dice que sus compañeros no entendieron lo que tienen que

	realizar al momento que escuchen el silbato.
<i>Continuación Anexo 4...</i>	
Definición conceptual	Definición operacional
<u>Responde a una pregunta.</u> Es cuando el profesor da una respuesta a una pregunta realizada por el alumno.	<p>Por ejemplo es cuando el profesor le responde al alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No pueden jugar fútbol el día de hoy porque en mi planificación del día de hoy les toca trabajar básquetbol pero si terminamos lo que tengo programado antes de finalizar la clase, les daré oportunidad de hacerlo aunque sea cinco minutos. • Están realizando trabajo de resistencia porque esto les va a beneficiar en su salud.
<u>Instrucción.</u> Intervenciones referentes a los contenidos del programa y objetivo de la sesión que se están enseñando durante la clase.	<p>Por ejemplo es cuando el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica la importancia de saber que pasa cuando el corazón esta latiendo lento, medio y rápido. • Pide a los alumnos que analicen que es lo que esta pasando con su corazón en las diferentes actividades por qué al final ellos van a explicar que es lo que pasa con los latidos del corazón y las diferentes intensidades de trabajo. • Explica en cualquier parte de la clase sobre lo que están realizando por ejemplo. ya aprendimos que la pelota se toma con las dos manos se lleva al pecho, se extienden los brazos, y un pie y lanzamos la pelota.
<u>Diversos.</u> Cualquier otro comportamiento del profesor no codificado.	

