

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

SUBDIRECCIÓN DEL ÁREA DE POSGRADO



TESIS

TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE
PLANIFICACIÓN DE DOS PROFESORAS DE EDUCACIÓN
FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DEL EJERCICIO CON ESPECIALIDAD EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA INFANCIA Y
LA ADOLESCENCIA

PRESENTA:

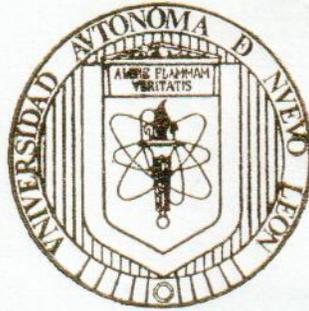
LIC. HIPÓLITO FERNANDO FLORES OLGUÍN

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L. MAYO DE 2011

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

SUBDIRECCIÓN DEL ÁREA DE POSGRADO



TESIS

**TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE
PLANIFICACIÓN DE DOS PROFESORAS DE EDUCACIÓN
FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DEL EJERCICIO CON ESPECIALIDAD EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA INFANCIA Y
LA ADOLESCENCIA**

PRESENTA:

LIC. HIPÓLITO FERNANDO FLORES OLGUÍN

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L. MAYO DE 2011

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DEL ÁREA DE POSGRADO**



TESIS

**TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE
PLANIFICACIÓN DE DOS PROFESORAS DE EDUCACIÓN
FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DEL EJERCICIO CON ESPECIALIDAD EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.**

PRESENTA:

LIC. HIPÓLITO FERNANDO FLORES OLGUIN

ASESOR PRINCIPAL:

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

CO-ASESOR PRINCIPAL:

DR. PEDRO ROMUALDO GARCÍA MARINO

COASESORES:

ME. VICTOR HUGO VALDIVIA MONRREAL

MC. RAQUEL MORQUECHO SÁNCHEZ

SAN NICOLAS DE LOS GARZA, NL, MAYO DE 2011.



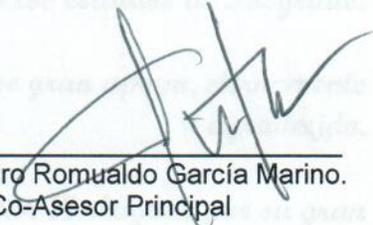
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DEL ÁREA DE POSGRADO

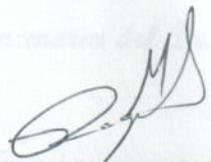


Los miembros del Comité de Tesis de la División de Estudios de Posgrado de la FOD, recomendamos que la tesis "Toma de decisiones en el proceso de planificación de dos profesoras de educación física del nivel primaria", realizada por el alumno Hipólito Fernando Flores Olguin, sea aceptada para su defensa como opción de obtención al grado de Maestro en Ciencias del Ejercicio con especialidad en "La Educación Física y el Deporte en la Infancia y la Adolescencia.

COMITÉ DE TESIS


Dr. José Leandro Tristán Rodríguez.
Asesor Principal


Dr. Pedro Romualdo García Marino.
Co-Asesor Principal


MC. Raquel Morquecho Sánchez .
Co-Asesora


ME. Víctor Hugo Valdivia Monreal.
Co-Asesor


Dra. Jeanette M. López Walle.
Subdirectora del Área de Posgrado de la
Facultad de Organización Deportiva

Agradecimientos

A Dios por darme vida y salud, por darme estos importantes conocimientos e iluminar mi camino y rodearme de gente buena.

A mi familia por darme ánimos y comprenderme en la tarea que estaba realizando.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León por darme la oportunidad de seguirme preparando con estos estudios de posgrado.

A la Facultad de Organización Deportiva, a su director Dr. Oswaldo Ceballos por su apoyo en la realización de estos estudios.

A la Preparatoria 16, a su directora M.C. Sandra E. Del Rio Muñoz y la Ex-directora Biól. Myrella Solís Pérez por las facilidades proporcionadas para los estudios de Posgrado.

Agradezco al Mc José Alberto Pérez García por ese gran apoyo, eternamente agradecido.

A mi asesor principal Dr. José Leandro Tristán Rodríguez por su gran capacidad y su apoyo fundamental en el desarrollo de la investigación.

En memoria del Dr. Arístides Lanier Soto (†) por el legado que nos dejó y sus palabras de aliento hacia mi persona.

Gracias maestros y coasesores por su gran aportación de conocimientos.

Gracias

Lic. Hipólito Fernando Flores Olguín

INDICE

MARCO TEÓRICO	3
ANEXOS 1.1 FASE PREINTERACTIVA	4
1.1.1 <i>Planificación</i>	4
1.1.2 <i>Modelos de planificación en la educación física.</i>	14
1.1.3 <i>Planificación del currículum.</i>	19
1.1.4 <i>Presentación del Programa de Educación Física de México.</i>	19
1.1.5 <i>Primer nivel de planificación del currículum.</i>	30
1.1.6 <i>Segundo nivel de planificación del currículum.</i>	32
1.1.7 <i>Tercer nivel de planificación del currículum.</i>	33
1.1.8 <i>Toma de decisiones.</i>	39
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	91
MÉTODO	95
2.1 OBJETIVO GENERAL	95
2.1.1 <i>Objetivos específicos.</i>	95
2.2 DISEÑO.	95
2.2.1 <i>Estudio de casos.</i>	95
2.3 COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN	96
2.3.1 <i>Población.</i>	96
2.3.2 <i>Muestra.</i>	97
2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	98
2.4.1 <i>Técnica de Pensamiento en voz alta.</i>	99
2.4.2 <i>Plan escrito.</i>	103
2.4.3 <i>Técnica de la entrevista estructurada.</i>	106
2.4.4 <i>Confiabilidad y validez de los instrumentos cualitativos.</i>	110
2.4.5 <i>Variables.</i>	128
2.4.6 <i>Variable independiente: Planificación.</i>	128
2.5 MATERIALES	128
2.6 PROCEDIMIENTO GENERAL	129
2.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS	130
ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	131
3.1 PROFESORA 3: ALE PRINCIPIANTE	131
3.1.1 <i>Sesión planificada con tareas cerradas.</i>	131
3.2 PROFESORA 4: MARY CON EXPERIENCIA	139
3.2.1 <i>Sesión planificada con tareas cerradas.</i>	139

Introducción

La investigación que se presenta aborda la toma de decisiones que realizan las profesoras de educación física en la planificación (fase pre interactiva) y sus percepciones de lo realizado en esta fase. Por lo que el objetivo principal es conocer la toma de decisiones de las profesoras de educación física sobre los componentes de la planificación durante la fase pre interactiva, según su experiencia práctica.

Para el cumplimiento del objetivo, la toma de decisiones fue evaluada de diferentes formas (pensamiento en voz alta, plan escrito y entrevista estructurada). Por ejemplo, el análisis de las diferentes decisiones que el profesor toma cuando lleva a cabo el diseño del plan de sesión.

La metodología usada para esta investigación fue un estudio de casos, empleando métodos cualitativos. Para ello se utilizaron distintos instrumentos que permitieran recolectar información y a su vez realizar una triangulación o relación de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos. La triangulación se presenta cuando la profesora piensa en los objetivos (evaluados mediante el pensamiento en voz alta), redacta los objetivos dentro de su plan clase (evaluados con el plan escrito) y justifica la inclusión de los objetivos en su planificación (entrevista estructurada).

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

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. Se inicia con una revisión de la definición del concepto de planificación, se continúa hablando de su importancia y de la justificación de la misma, hasta llegar a

la planificación de los niveles del currículum y la toma de decisiones que se realiza en el diseño del tercer nivel del programa (plan de sesión).

En el *segundo capítulo* se define la metodología de la investigación: objetivos, diseño, cobertura, técnicas e instrumentos que se utilizaron 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 por cada uno de los participantes.

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

Marco Teórico

La mayoría de los autores (Graham, 2008; Hall y Smith, 2006; Sánchez, 2003; Metzler y Young, 1984; Mosston, 1988; Rink, 1993; 2010) coinciden en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se divide en tres fases, en las que el profesor tiene que tomar diferentes decisiones. Unas son de mayor importancia que otras, pero todas traerán resultados positivos o negativos en las etapas subsecuentes (Metzler y Young, 1984). Aunque otros agregan subfases, esto es con la finalidad de adaptar un modelo más concreto y específico a sus necesidades (González, 2005).

Las tres fases del proceso de enseñanza proceden de un modelo obtenido del "Estudio de la Evaluación de los Profesores Principiantes-Beginning Teacher Evaluation Study" (Piéron, 1999). Sin embargo, con relación al nombre de cada una de las fases, durante el transcurso de los años los autores las han llamado de diferentes maneras. Por ejemplo a la primera fase se le conoce como planificación (Hall y Smith, 2006), pre activa (Metzler y Young, 1984) y pre interactiva (Piéron, 1999 y Westerman, 1991); a la segunda fase se le conoce como aplicación (SEP, 1993) e interactiva (Metzler y Young, 1984; Westerman, 1991 y Piéron, 1999) y a la tercera fase se le conoce como evaluación (SEP, 1993); pos activa (Metzler y Young, 1984), reflexión (Hall y Smith, 2006) y pos interactiva (Westerman, 1991 y Viciano, 2002). En este estudio le llamaremos a la primera fase pre interactiva, a la segunda interactiva y a la tercera pos interactiva.

Las diferentes fases son definidas por Metzler y Young (1984) de la siguiente manera: *Fase pre interactiva*, 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 pos interactiva*, proceso de decidir el grado de consecución de las metas que se plantearon en la enseñanza, así como determinar las prescripciones futuras sobre planificación.

Para Metzler y Young (1984) las fases del proceso que se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son consideradas como un ciclo de toma de decisiones que son dependientes una de las otras cuando éstas son repetidas durante el curso de la enseñanza de una unidad (Figura 1). Esto coincide con lo mencionado por Mosston (1992) que dice que todo acto deliberado en la enseñanza es una consecuencia de una decisión previa.

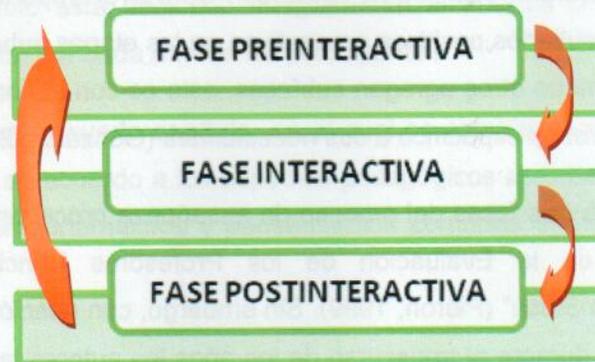


Figura 1. Representación de la Toma de Decisiones durante las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (según Metzler y Young, 1984).

En este estudio se realizará un análisis de la fase pre interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se describirá dicha fase.

1.1 Fase pre interactiva.

1.1.1 Planificación

1.1.1.1 Conceptos de planificación en la educación física.

Díaz (2001) encontró que los conceptos de planificación y programación en la educación son utilizados para referirse a las acciones que el profesor realiza en la fase pre interactiva. Esto constatan Del Valle y García (2007); Sánchez (2003) y Siedentop, (1998). Por lo tanto, en este estudio se utilizará la palabra "planificación".

Para encontrar la definición de planificación que más se apegara a este estudio se recurrió a las definiciones de diferentes autores. Posteriormente se realizó un análisis de las mismas para finalmente determinar cuál utilizaríamos en esta

investigación. A continuación presentamos las diferentes definiciones que encontramos y la que guiará nuestro estudio:

Yinger (1977) se refiere a la planificación como un proceso de preparación de un marco que guía una acción futura.

Asimismo, Clark y Yinger (1979) mencionan que la planificación es una elaboración progresiva de la idea principal, en contraste con el desarrollo del número de alternativas y la selección óptima de estas alternativas (Clark y Yinger, 1979 p.19).

Posteriormente, Clark (1983) define la planificación como "un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, y construye un marco para guiar su acción futura."

Sin embargo, Contreras (1998 p.61) en su libro sobre educación física menciona que *"la planificación hace referencia a la idea de adelantarse o anticipar el futuro mediante el establecimiento y combinación de forma racional de los medios que disponemos para hacer previsibles y controlables las variables de un tiempo próximo. Mediante la planificación se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción"*.

Asimismo, para Viciano (2002 p.45) la planificación en la educación física es *"una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz"*.

Finalmente, Metzler (2005) señala que la planificación es un proceso de toma de decisiones y la producción de un documento escrito para cada unidad y plan de sesión de una clase que se va a enseñar.

El interés principal de este estudio concerniente a la planificación es examinar la toma de decisiones del profesor durante la fase pre interactiva. Por lo tanto, se entiende por planificación como el *"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"*.

1.1.1.2 Importancia de la planificación.

La importancia de la planificación procede de aspectos didácticos y legales (Piéron, 1999). Esto queda reflejado en la elaboración de una gran cantidad de libros (Clark y Yinger, 1979) y en la mayoría de los ensayos sobre didáctica, metodología de la actividad física y deportiva que comprenden al menos un capítulo sobre el tema en cuestión (Piéron, 1999).

Incluso Griffey y Housner (1991) mencionan que 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. Así mismo, Byra y Coulon (1994) consideran que la habilidad para planear o tomar decisiones que formarán y guiarán el curso de la enseñanza es considerada el rol principal del maestro.

Sin embargo, McCutcheon y Milner (2002) y Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que es importante considerar que el proceso de planificación toma tiempo y esfuerzo, pero que esta reflexión continua está reconocida y asociada con el máximo aprendizaje de los alumnos, así como con el comportamiento y la eficacia del profesor (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987).

Por lo tanto, cuando la planificación se realiza de forma consciente, le da un sentido a la enseñanza que resulta en un aprendizaje eficiente y significativo (Zahorik, 1970). Por eso, Piéron (1999) señala que los docentes deberían 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 analizar las actividades que va a proponer para establecerlas de acuerdo con las capacidades motrices, las necesidades e intereses de los mismos.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la planificación existen artículos y libros (Graham, 2008; Hall y Smith, 2006; Kneer, 1986, Placek, 1984; Seners, 2001) 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 su coche y la mayoría de las veces durante el trayecto a la escuela y los otros las elaboraban en la escuela antes de iniciar las clases. Con relación a la planificación anual, solamente dos profesores, de los cuatro, la realizaban, aunque ésta 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.

Asimismo, Seners (2001) opina que algunos de los profesores principiantes muestran desinterés por diseñar los planes de sesión durante su primero o segundo año de trabajo en la institución. También Hall y Smith (2006) mencionan que los profesores expertos no diseñan planes clase detallados, sino que solamente los elaboran en forma de notas. Finalmente, Graham (2008) señala que la planificación es una necesidad, pero esta parte no es la que más se disfruta en la enseñanza, lo que trae como consecuencia que muchos profesores tiendan a evitarla.

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 afectaba la planificación era el nivel de los alumnos. Los profesores desarrollaban objetivos específicos, escribían su planeación y el principal hallazgo fue que los docentes dependían de su plan escrito para impartir su clase, incluso los experimentados, cuando tenían que enseñar una actividad nueva o una con la que no estuvieran familiarizados.

1.1.1.3 La necesidad de planificar.

En teoría los profesores dedican una hora o dos cada día a planificar en su escritorio (Graham, 2008). Sin embargo, el estudio realizado por Placek (1984) nos muestra que los profesores planifican al manejar hacia el trabajo, en las reuniones, antes de la hora de dormir en la noche y en el escritorio.

Aunque Graham (2008) señala que el tiempo necesario para planificar está relacionado con el tipo de programa que el profesor decida proveer a los alumnos. Por lo que para Placek (1984) los profesores que “lanzan la pelota” probablemente les tome de 5 a 10 minutos a la semana pensar acerca de lo que van a hacer.

Graham (2008) menciona 5 razones por las que es necesario planificar y que a continuación se presentan:

1. Tiempo limitado para enseñar. El tiempo tan limitado que se tiene para la sesión de educación física es una de las principales razones que deberían de tener en cuenta los profesores para planificar de forma eficaz.
2. Medio ambiente de la enseñanza. Es importante considerar las variables que pueden influir para que se tenga éxito en la enseñanza, como el número de alumnos, el equipo, las instalaciones, el clima, etc.
3. Conocimiento de los contenidos pedagógicos. La experiencia dentro y fuera de la escuela influencia la necesidad de planificar, porque cuando no se sabe algo muy bien se necesita mucho más tiempo para planificar y desarrollar el expertismo para enseñar las actividades a los alumnos de forma eficaz.
4. Experiencia de los alumnos. No todos los alumnos son iguales. Los alumnos de 5° “A” son diferentes a los de 5° “B” de la misma escuela y los estudiantes de una institución son diferentes a los de otra.
5. Seguimiento por los profesores de grupo. Algunas escuelas no tienen profesores de educación física; por lo tanto, los docentes de grupo tienen que impartir la sesión. Sin embargo, la clase es tomada como un tiempo de recreo para los maestros y alumnos, a pesar de que en algunas ocasiones especialistas colaboran con el docente de grupo para planificar la clase con relación a lo que ellos van a ver ese día.

1.1.1.4 Razones por las que los profesores planifican.

Se han encontrado las siguientes razones por las cuales los profesores planifican según Clark y Yinger (1979) y Stroot y Morton (1989):

1. Como un medio para que al final de la enseñanza sea utilizada para aprender de los materiales y de la organización de la sesión.

2. Para usarla durante la enseñanza, ya que ésta le permite saber cuándo iniciar una actividad, le ayuda a la memoria y establece un marco para la instrucción y evaluación.
3. Para asegurarse que la progresión de la lección se mantiene.
4. Les permite permanecer enfocado sobre la tarea.
5. Para tener en cierta medida confianza y seguridad.
6. Por la necesidad de entregar los planes de sesión a las autoridades escolares.

Sin embargo, Siedentop (1998) considera que los profesores no planifican únicamente por estas cuatro razones a la vez y que éstas no influyen a todos los maestros de la misma forma. Menciona que existen factores que tienen relación como los directores de las instituciones, quienes solicitan los planes de sesión con anticipación por si el profesor no asiste y requiere ser reemplazado.

Stroot y Morton (1989) con la finalidad de ampliar más el conocimiento sobre la utilización del plan de sesión durante la clase por parte del profesorado, marcaron dos posiciones en su investigación: los maestros que dependían de su plan de sesión y los que eran independientes de su planificación. Las investigadoras mencionan que la mayoría del profesorado de su estudio, al inicio eran dependientes de su plan de sesión, pero dejaron de ser dependientes de su planificación conforme fueron ganando seguridad y experiencia. Por lo mismo concluyen que los profesores principiantes son más dependientes de sus planes de sesión que los intermedios y experimentados.

Por su parte, Siedentop (1998) coincide con lo antes mencionado cuando dice *“cualquiera que sea el nivel de competencia, sean dependientes o independientes de la planificación, todos los educadores pasan por una fase de planificación intensa cuando crean unidades de enseñanza por primera vez. Además, continúan mejorando constantemente sus planes iniciales sobre la base de sus experiencias de enseñanza”*.

Para Metzler (2005) la razón principal de planificar es incrementar la posibilidad de que los alumnos aprendan lo que se espera de la instrucción con un eficaz ahorro de tiempo, esfuerzo y recursos.

1.1.1.5 Factores que tiene relación con la planificación.

Gurvitch, Metzler y Lund (2008) mencionan que es importante conocer cuáles son los factores que influyen en la planificación de los profesores. Para Siedentop (1998) cualquiera que sea la situación del profesorado, los siguientes factores deberán considerarse en la planificación de la educación física:

La concepción de la educación física que tenga el profesor. En el transcurso del diseño de la planificación, el profesorado muestra las creencias que tiene sobre la misma, la enseñanza, los alumnos y cómo éstos aprenden. Planificar de acuerdo a los intereses del profesorado permite tener más posibilidades de realizarlo bien y de enseñar eficazmente.

La naturaleza de la institución local. El profesorado tiene que considerar los valores y las normas de la comunidad donde enseña, porque es importante respetar las tradiciones y valores de la cultura de la zona geográfica, ya que ciertas actividades pueden estar en contradicción con los valores de grupos particulares, esto se realiza con la finalidad de cambiar los valores y normas de una comunidad. Sin embargo, todo esto tiene que considerarse en el momento de la planificación.

El material y las instalaciones. Es muy importante tomar en cuenta las características de los espacios que se tienen para llevar a cabo la sesión, las condiciones climáticas y el material con que se cuenta. Sin embargo, no es justificable el no diseñar un programa innovador por falta de material o instalaciones.

El programa educativo de la escuela. El profesorado debe de adaptar su programa al horario y a las intenciones educativas de la institución. Aunque todo esto no es posible anticiparlo, el docente tiene que enfrentarse a esas situaciones.

Las características de los aprendices. El profesorado podría asumir que tendrían a su cargo una población llamada "normal". Sin embargo, el alumnado tiene características heterogéneas que influyen en el contenido de los programas. El tomarlas en consideración aumentaría las posibilidades de tener éxito desde el inicio. A partir de esta base sólida se podrían elaborar algunos aspectos del programa. Entonces, es posible luchar para establecer una planificación con la propia concepción personal de los beneficios de la educación física.

Aunque la concepción personal del profesorado de la educación física no es el único factor a tomar en cuenta (Siedentop, 1998), existen otros factores que influyen para algunos investigadores (Piéron, 1999; Placek, 1984 y Stroot y Morton, 1989):

En el estudio realizado por Stroot y Morton (1989) los sujetos de estudio consideraron las metas/objetivos de las actividades, la organización de las actividades y el nivel de las habilidades de los alumnos como los principales factores que afectaban su planificación. También, las investigadoras mencionan que la evaluación formal de los alumnos fue un factor que no afectaba tanto la planificación. Sin embargo, señalan que los profesores estaban preocupados por los alumnos y que ellos evaluaban a través de la observación o por medio de la observación sistemática con un instrumento.

Las mismas investigadoras preguntaron cuáles fueron los factores que afectaron su planificación después de haberla diseñado. Fue sorprendente conocer que el profesorado no mencionó el clima y los alumnos.

También, Placek (1984) en su estudio sobre planificación, nos muestra que los profesores consideran el contexto de la enseñanza y las actividades, en lugar de los objetivos, el proceso para evaluar a los alumnos en la clase y el aprendizaje de los alumnos que es el fin de la educación. Asimismo, Piéron (1999) menciona que los docentes tendían a concentrarse en el contexto de la situación pedagógica en lugar de las estrategias que le permitirán lograr los objetivos específicos, los intereses y características de los alumnos y la evaluación que les permitiera conocer el desarrollo de los alumnos.

Placek (1984) en base a los resultados de su investigación, indica que existían cuatro factores imprevisibles que afectaban la planeación: el clima, el humor o dinamismo de la clase, el humor del profesor y el tiempo disponible de las instalaciones y el equipo.

1.1.1.6 Ventajas del planificar.

Metzler (2005) señala que si se direcciona una sesión o una unidad, el plan escrito se utiliza como una guía para el profesor y el alumno. Además menciona que un buen plan le proporciona al profesor las siguientes ventajas:

- Predetermina el inicio y final de la unidad y de cada sesión.
- Se puede hacer referencia al plan durante el proceso para checar el progreso.
- Provee un punto de referencia para tomar decisiones a largo y corto plazo.
- Se puede utilizar como base para realizar modificaciones durante el transcurso del proceso.
- Permite una mejor evaluación de la eficacia de la enseñanza al comparar lo que fue planificado con lo que realmente está pasando.
- El profesorado puede usar el plan para verificar lo que están enseñando de acuerdo con el diseño del modelo de enseñanza.

1.1.1.7 Diferencias al planificar entre los profesores principiantes y experimentados.

Se han realizado diferentes estudios asociados con la planificación que examinan las diferencias entre profesores expertos y novatos, dentro de los cuales encontramos el realizado por Byra y Coulon (1994) quienes compararon el comportamiento de un grupo de futuros maestros durante la instrucción a través de dos condiciones, una planeada y otra sin planear. Los autores concluyen que la planeación tiene un efecto positivo en el comportamiento de algunos maestros durante la instrucción. Parece que para los profesores en prácticas la planeación tiene un efecto positivo en el mejoramiento de la enseñanza durante la interacción.

Además, a través de este mismo estudio realizado se obtuvieron las siguientes diferencias significativas cuando las clases se planearon: los alumnos estaban más tiempo activos, tenían más tiempo en el trabajo de escritura relacionado con el desarrollo motor, perdían menos tiempo en aspectos que no correspondían a la instrucción de la actividad, estaban menos veces fuera de las actividades, permanecían más tiempo en tareas cognitivas, los profesores obtenían mayor atención de los alumnos, demostración de la tarea, seguían indicaciones precisas y cualitativas, y había una congruencia en el feedback.

Por otra parte, Griffey y Housner (1991) encontraron diferencias muy marcadas entre los profesores con experiencia y profesores novatos al momento de planificar. Menciona que los docentes expertos no planean simplemente actividades, sino que realmente diseñan tareas que pueden ser utilizadas con los alumnos, planifican para prevenir problemas durante la instrucción al anticiparse en cómo lograr pasar de una actividad, planear contingencias por si se presentan problemas en el desarrollo de la sesión y sobre el dominio de los alumnos con relación a los contenidos.

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

Según McCutcheon y Milner (2002) con relación a los modelos de planificación que utilizan los profesores con experiencia y profesores principiantes podemos encontrar patrones muy diferentes. Los principiantes utilizan el modelo propuesto por Tyler's: enumeran una serie de actividades, programan una lista de actividades con respecto a la secuencia y la duración y no consideran las habilidades y preferencias de los alumnos; es decir, planean las tareas sin considerar las respuestas de los estudiantes. Aunque aparentemente profesores de grupo con muy poca experiencia han encontrado que los planes clase detallados no les ayudan a imaginarse la clase, excepto la primera vez que ellos están planeando una nueva lección, la planeación la realizan de forma mental.

En lo que respecta a cómo inician los profesores su planificación en la educación física, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) mencionan que el modelo propuesto por Tyler's no es el más utilizado, sino que los resultados de investigaciones (Placek, 1984; Piéron, 1999 y Twardy y Yerg, 1987), han demostrado que los profesores con experiencia, cuando planifican, se apoyan en el "Modelo Actual", que está estructurado en los siguientes aspectos: a) Actividades, b) Organización, c) Objetivos de aprendizaje, d) Estrategias y finalmente la e) Evaluación.

Para finalizar, es importante mencionar que para Hall y Smith, (2006) los estudios sobre planificación están limitados únicamente sobre la fase pre interactiva y que mientras que no se estudie todo el proceso de la planeación, instrucción y la reflexión, se pueden estar perdiendo importantes aspectos sobre el tema en cuestión. Además señala que sería importante saber cómo los profesores utilizan su planificación durante la interacción y cómo reflexionan sobre lo mismo. Por ello

consideran que la literatura al respecto no tiene bien descrito el tema de la planificación.

1.1.2 Modelos de planificación en la educación física.

Para Metzler (2005) la palabra *modelo* se relaciona con la forma de trabajar con un plan de unos procedimientos a seguir.

Generalmente cuando se habla del proceso de planificación, los autores hacen referencia y promueven el modelo lineal de Tyler's 1949, e incluso para Sánchez (2003) es el modelo más utilizado por los docentes. Éste es considerado una propuesta racional y un método científico para lograr el objetivo de la planificación (Clark y Yinger, 1979). El modelo Tyler's tiene los siguientes componentes:

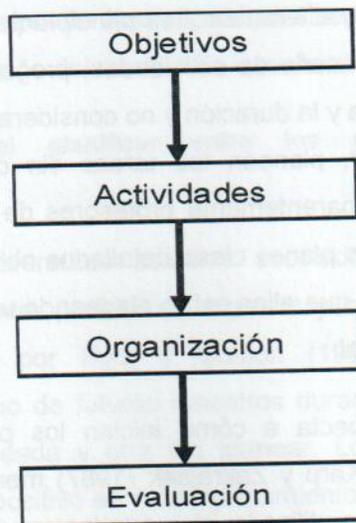


Figura 2. Modelo lineal de Tyler's (1949).

Lo primero que se tiene que realizar es seleccionar los objetivos específicos, después seleccionar las actividades de aprendizaje a partir de esos objetivos, a continuación organizar las actividades con eficiencia y finalmente seleccionar los procedimientos de evaluación (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987).

Goc-Karp (1984) establece el "Modelo Actual", que está estructurado en los siguientes aspectos: a) Actividades, b) Organización, c) Objetivos de aprendizaje, d) Estrategias y, finalmente, e) Evaluación.

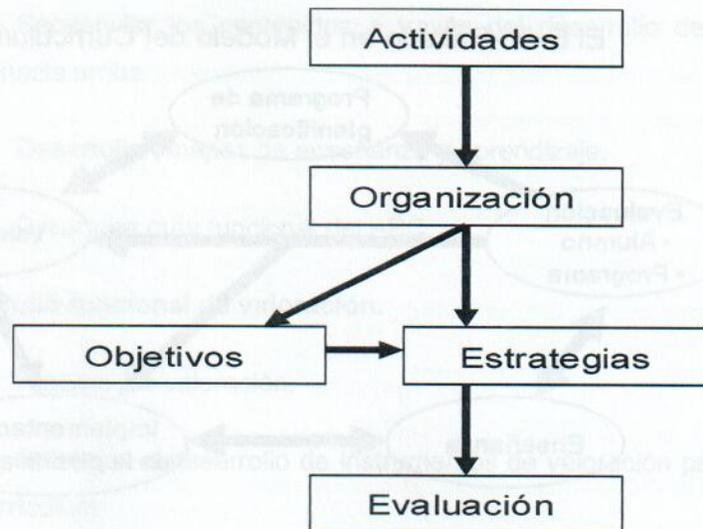


Figura 3. Modelo actual de planificación de Goc-Karp (1984).

Kelly y Melograno (2004) proponen un modelo al que llaman “El Éxito-Basado en el Modelo del Currículum (ABC)”, creado para integrar el programa de planificación, la valoración, la implementación de la planificación, la enseñanza y la evaluación de los componentes de la enseñanza en la educación física. Además mencionan que estos componentes son interdependientes, independientemente que se presentan de forma diferenciada.

También señalan que es un proceso sistemático para secuenciar el plan, implementarlo, adaptarlo y evaluar el programa de enseñanza basado sobre las metas esenciales de la educación y sus objetivos. Además, este proceso puede ser utilizado para cualquier duración de tiempo de la enseñanza, así sea una sesión, una unidad, un año o varios años, o para la escuela, toda la clase o para un alumno. Así mismo mencionan que el proceso tiene una forma de enfocar los esfuerzos del profesor para mejorar el programa.

A continuación se presenta el Modelo propuesto por Kelly y Melograno (2004):

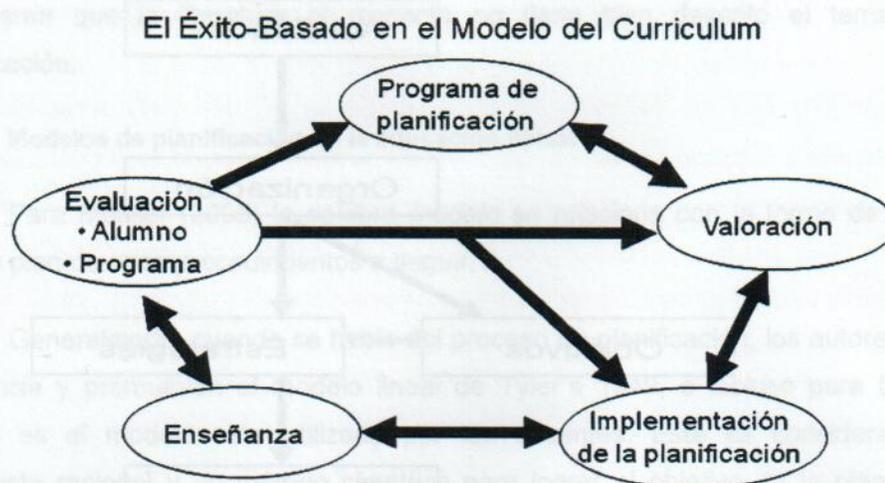


Figura 4. Componentes del modelo ABC (Según Kelly y Melograno, 2004).

Así mismo, estos mismos autores señalan que es importante remarcar que el modelo ABC es un proceso. Por lo tanto, éste no indica bajo cuál filosofía estará el programa, cuáles contenidos se deberían enseñar o cómo se deberían enseñar, porque cada programa que utilice el ABC es único, ya que éste es diseñado alrededor de las necesidades de los alumnos, profesores, instituciones y comunidades.

Además, señalan que el proceso de planificación a través del ABC guía al profesorado a una toma de decisiones de forma sistemática en el proceso y que esto producirá los resultados que él desee y las explicaciones de sus limitaciones.

A continuación se presentan los pasos de cada uno de los componentes del ABC:

Programa de planificación.

- Definir los objetivos para cada meta.
- Definir el énfasis del programa sobre las metas.
- Calcular el tiempo de enseñanza disponible.
- Calcular el promedio de tiempo para obtener el dominio de los objetivos.
- Calcular cuántos contenidos pueden incluirse en el currículum.

- Secuenciar los contenidos a través del desarrollo del currículum de abajo hacia arriba.
- Desarrollar mapas de enseñanza y aprendizaje.
- Crear una guía funcional del ABC.

Desarrollo funcional de valoración.

- Proceso de valoración.
- Selección o desarrollo de instrumentos de valoración para los objetivos del currículum.

Implementación de la planificación.

- Implementación del currículum de la educación física.

Enseñanza.

- Maximizar el aprendizaje y la enseñanza eficaz.
- Experiencias de aprendizaje
- Planificar para aprender y enseñar.

Evaluación.

- Evaluación y calificación de los alumnos.
- Evaluación del programa.

También, Metzler (2005) propone el *modelo de enseñanza* y lo define como un exhaustivo y coherente plan para enseñar, que incluye la descripción de las necesidades de los estudiantes y sus habilidades, exposición de los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, el expertismo de los profesores sobre el conocimiento de los contenidos, desarrollo apropiado y secuencia de las actividades, expectativas de los maestros y comportamientos de los alumnos, una estructura única de las tareas, valoración de los resultados de aprendizaje y un mecanismo para evaluar la implementación del mismo modelo.

Además, señala que el modelo está basado en una forma de ver la enseñanza en la que se incluye, simultáneamente, consideraciones de las teorías de aprendizaje, objetivos a largo plazo, contexto, contenidos, organización de la clase, estrategias de enseñanza que se relacionan, verificación del proceso, y evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Además, menciona que *este modelo fue diseñado para ser usado en una unidad de enseñanza completa* y que incluye todo lo relacionado a planificación, diseño, implementación y la función de la valoración para esa unidad.

Así mismo considera que el modelo de enseñanza nos proporcionará el camino más eficaz para alcanzar nuestros objetivos y para equilibrar el aprendizaje dentro de la gran diversidad de contenidos que se tienen actualmente en los programas de educación física.

A continuación se presenta la estructura que describen los modelos.

Tabla 1. Descripción de los modelos de enseñanza por fundamentación, enseñanza, y características del aprendizaje y las necesidades de implementación (Metzler, 2005).

Fundamentos +	Enseñanza y características del aprendizaje +	necesidades de implementación y modificaciones →	Modelo
Teoría y bases	Directividad e inclusión	Expertismo del profesor	Enseñanza directa
Suposiciones acerca de la enseñanza y aprendizaje	Tareas de aprendizaje	Claves de las habilidades de enseñanza	Sistema de enseñanza personalizado
El tema	Pautas de compromiso	Requerimientos del contexto	Aprendizaje cooperativo
Prioridades de los dominios del aprendizaje y enseñanza	Responsabilidades y roles del alumno y profesor	Modificaciones del contexto	Educación deportiva
Requerimientos del desarrollo del alumno	Verificación del proceso de enseñanza		Enseñanza por parejas
Validación	Valoración del aprendizaje		Enseñanza por investigación Táctica de los juegos Enseñanza personal y responsabilidad social

A continuación, Metzler (2005) muestra la relación entre la planificación y otros aspectos de los conocimientos de los profesores para enseñar la educación física.

Tabla 2. El rol de la planificación basado en un modelo de enseñanza (Metzler, 2005).

Planificación basada en un modelo de enseñanza.			
<i>Unidad de planificación</i>		<i>Sesión clase</i>	
Análisis del contexto	Actividades de aprendizaje	Descripción del contexto	Actividades de aprendizaje
Análisis del contenido	Evaluación/calificación	Objetivos de aprendizaje	Presentación de la tarea y estructura.
Objetivos de aprendizaje	Funciones del profesor	Tiempo y espacio	
Seleccionar un modelo			Valoración
Esquema de organización	Funciones del alumno	Organización	Revisión y cierre
<u>Áreas eficaces de las habilidades de enseñanza basada en un modelo de enseñanza.</u>			
Planificación		Proporcionar información de enseñanza	
Tiempo y organización de la clase		Utilización de preguntas para aprender	
Presentación y estructura de la tarea			
Comunicación		Revisión y cierre	
<u>Estrategias para la enseñanza en la educación física.</u>			
<i>Organización</i>		<i>Enseñanza</i>	
Prevención		Presentación de la tarea	Progresión de la tarea
Interacción		Estructura de la tarea	Seguridad de los alumnos
Agrupamiento		Compromiso en la tarea	
		Actividades de aprendizaje	Revisión y cierre
<u>Conocimiento de las áreas para un modelo basado en la enseñanza.</u>			
Contextos de aprendizaje		Contenidos de la educación física	
Alumnos		Evaluación	
Teorías de aprendizaje		Clima social/emocional	
Desarrollo apropiado		Equidad en el gimnasio	
Dominios de aprendizaje y objetivos		Modelos del currículum para la educación física	

1.1.3 Planificación del currículum.

En las siguientes páginas se presenta el Programa de Educación Física de enseñanza obligatoria del sistema educativo mexicano (SEP, 1993):

1.1.4 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 es enfatizar el estímulo de habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón se debe procurar en todo momento 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 establecerá en la educación física el Programa "Motriz de Integración Dinámica".

1.1.4.1 Enfoque del programa "Motriz de Integración Dinámica"

Es motriz, porque toma como base al movimiento corporal del educando para propiciar aprendizajes 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.

1.1.4.2 Los ejes temáticos son:

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

1.1.4.3 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 repercute en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, 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 efectiva 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 el 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.

1.1.4.4 Contenidos generales de la educación física.

1.1.4.4.1 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 hacerlo 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 ésta 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 perceptiva 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 de su capacidad motora en cantidad y calidad.

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

1.1.4.4.2 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 podría ser causa de daños morfo funcionales 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.

1.1.4.4.3 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 y acorde 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 éste se ubica la participación de los niños y jóvenes en juegos organizados, pre deportes 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 éste 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.

1.1.4.4.4 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 al eje temático denominado "Actividad Física para la Salud" se mencionan 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 el efecto benéfico que repercute 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.

1.1.4.4.5 Eje temático No. 5.- Interacción social.

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.

1.1.5 Primer nivel de planificación del currículum.

Rink (1993; 2010) señala que la planificación de experiencias en la educación física ocurre en tres niveles y que en el nivel más general el profesor planifica el currículum (programa) para el curso completo, especificando el alcance y secuencia de trabajo de cada año y grado del nivel de la escuela.

El currículum es el resultado a largo plazo para los alumnos (Rink, 2010). El mismo autor considera que el currículum es el plan a largo plazo de lo que se espera que los alumnos aprendan del tema del programa organizado por áreas en diferentes niveles.

Para Kelly y Melograno (2004) la planificación del programa o desarrollo del currículum es el proceso de decidir qué enseñar, además qué enseñar día a día y año con año, en la educación física.

Por su parte, Siedentop y Tannehill (2000) señalan que el currículum es un conjunto de objetivos y resultados que describen lo que los alumnos tienen que lograr de un tema en particular y de actividades planeadas para lograr los resultados.

Además Lambert (1996) considera que las metas del currículum se han convertido en el marco del programa (medio) que conecta los contenidos y otras experiencias educativas sobresalientes con los resultados de aprendizaje, además que guían al profesor y alumno hacia el logro de los resultados de aprendizaje.

Sin embargo Rink (2009) señala que el programa a largo plazo usualmente es producido en un documento llamado "Guía del Currículum".

Byra y Coulon (1994) considera que el desarrollo del currículum incluye lo siguiente:

- Seleccionar un modelo que tenga relación con las necesidades del distrito.
- Escribir las metas y objetivos para cada nivel.
- Seleccionar las actividades apropiadas y secuenciarlas para alcanzar metas y objetivos.

- Preparar a los profesores del distrito en la implementación del nuevo currículum.
- Evaluar los efectos del currículum que tiene en los comportamientos de la instrucción en el salón de los profesores.

Para Lambert (1996) el proceso del currículum incluye los siguientes componentes:

- Definir o crear bases de direcciones de valoración (misión, bases filosóficas, valoraciones de orientación) para el programa.
- Diseñar los resultados de aprendizaje coherentes con los valores establecidos.
- Establecer las metas del programa que estén alineadas con los resultados de aprendizaje.
- Seleccionar y secuenciar las experiencias educativas.
- Evaluar el aprendizaje del alumno.

Rink (2009) considera que la razón más importante para realizar bien la planificación del currículum es que en éste se colocan todas las sesiones y unidades en una perspectiva que hace explícito el por qué queremos que los alumnos tengan la experiencia sobre un contenido en particular. Por lo antes mencionado, establece las siguientes directrices:

- Establecer la filosofía que describe el propósito del programa y la razón por la que incluye el programa en el currículum de la escuela.
- Las metas específicas del programa, diseñadas partiendo de la filosofía y el conocimiento de los alumnos, que describen las habilidades, conocimientos y disposiciones que se quiere que los alumnos logren cuando terminen el programa.
- Una secuencia de indicadores/objetivos/resultados de rendimiento por nivel y grado.
- Un marco del contenido.
- Un bloque anual del programa.
- Una valoración.

1.1.6 Segundo nivel de planificación del currículum.

En el siguiente nivel el profesor divide el currículum en unidades de enseñanza para referirse a los principales temas de estudio dentro del currículum (Rink, 2010). Las unidades de enseñanza corresponden a la etapa entre el currículum y el plan de sesión, donde se describe la secuencia de experiencias de aprendizaje que va a ser enseñada en más de una clase y que son diseñadas para lograr los objetivos individuales de una área del contenido (Rink, 2009).

Siedentop (1998) señala que la planificación de unidades de enseñanza especifica los contenidos pertinentes analizando las tareas, desarrollan tareas de perfeccionamiento y de enriquecimiento y también considera que el principal objetivo de las unidades de enseñanza consiste en conseguir que todos los alumnos, independientemente de sus diferencias individuales, puedan alcanzar los objetivos terminales.

Para Rink (2009) las unidades de los programas mínimamente deberían de incluir lo siguiente:

- Encabezados (fecha, grado, grupo, unidad, etc.).
- Establecimiento de objetivos claros en los 3 dominios de aprendizaje de la unidad.
- Un diseño del contenido (alcance y secuencia/desarrollo del análisis del contenido de la unidad).
- Un bloque del programa para la unidad que secuencie las experiencias de aprendizaje principales y los contenidos a través de la unidad.
- Valoración y evaluación de materiales y procedimientos.
- Los recursos y referencias que han sido utilizados para la unidad.

Metzler (2005) considera que una unidad completa debería de contener los siguientes componentes:

1. Análisis del contexto.
2. Análisis y listado del contenido.
3. Objetivos de aprendizaje.
4. Designación del modelo que se va a utilizar.
5. Un esquema de gestión.

6. Actividades de aprendizaje de los alumnos.
7. Valoración y/o calificación.
8. Descripción de los roles del profesor en la unidad.
9. Descripción de los roles de los alumnos en la unidad.

Según lo señalado por Rink (2010) y Metzler (2005) la mayoría de los componentes de una unidad coinciden con los componentes de un plan de sesión, por lo tanto, cada uno de ellos serán descritos en el tercer nivel de planificación del currículum.

1.1.7 Tercer nivel de planificación del currículum.

El último nivel, el plan de sesión, es el enfoque más específico de la unidad y el menor periodo de tiempo para el que, el profesor, planifica (Rink, 1993, 2010). A continuación se describe este nivel:

Metzler (2005) señala que el plan de sesión proporciona las instrucciones específicas y detalladas para guiar al profesor en cada una de las clases.

Para Rink (1993, 2010) el plan de sesión es una guía para el proceso de instrucción de una clase y está basado en los objetivos de la unidad.

Siedentop y Tannehill (2000) consideran que para algunos profesores con experiencia y casi para todos los maestros principiantes, el plan de sesión resultaría muy útil, particularmente para ayudarlos a ir en tiempo con el programa y para adquirir la seguridad que se crea cuando se tiene un buen plan para remitirse a él cuando sea necesario.

1.1.7.1 Estructura de la sesión de educación física.

La sesión de educación física está estructurada en tres momentos (Seners, 2001). Sin embargo, no existe una unificación con relación al nombre de cada una de las partes de la clase. A continuación se presentan los nombres que encontramos en la literatura relacionada con este tema, para cada una de las etapas:

Tabla 3. Nombres de las partes de la sesión según diferentes autores.

Primera parte	Segunda parte	Tercera parte	Autor
Inicio	Desarrollo	Cierre	(SEP 2006 y Rink, 2010)
Primera fase	Parte medular	Parte final	Sánchez, (2003)
Calentamiento	Parte principal	Vuelta a la calma	Viciano, (2002)
Introducción	Cuerpo	Conclusiones	Nigel, (2001)
Puesta en acción	Parte principal	Vuelta a la calma	Seners, (2001)
Parte inicial	Parte medular	Parte final	SEP, (1993)

En este estudio se utilizarán los nombres de “parte inicial” para la primera parte, “parte medular” para la segunda y “parte final” para la última parte de la sesión, porque en México la mayoría de los profesores utilizan este término; aunque es importante señalar que desde el pilotaje de la Reforma de Educación Física en Secundaria (2006) los nombres de las partes de la estructura de la clase son: inicio, desarrollo y cierre.

Independientemente del término que se utilice para cada una de las partes del plan de sesión, Nigel (2001) señala que cada segmento juega un rol vital con relación a qué tanto y qué van a recordar los alumnos al finalizar la clase, incluyendo lo que ellos puedan recordar en las clases y actividades siguientes, por lo que cada una de las partes de la sesión se debería dividir de la siguiente forma:

Segmento de aprendizaje. Este debe ser corto y específico para disminuir la confusión y mantener la claridad, por lo que se podrían incluir preguntas, demostraciones, análisis del movimiento y el inicio de un problema que tiene que ser resuelto. Es importante utilizar una variedad de estilos de enseñanza para satisfacer los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

Segmento de práctica. Es donde el alumno utiliza la información del segmento de aprendizaje para aumentar o diversificar el rendimiento. Como los alumnos se encuentran en una gran variedad de niveles de habilidad, confianza y conocimiento, es

necesario tener una variedad de retos o tareas disponibles para ellos. Los retos surgen al utilizar diferentes materiales, permitir que los alumnos escojan y que manipulen las restricciones de las tareas como las distancias, alturas, velocidad y número de participantes. El segmento de práctica puede incluir una serie de secuencias de progresiones individualizadas o retos para satisfacer las diversidades y necesidades de los alumnos, resolver una serie secuenciada de problemas, preguntas, habilidades prácticas, exploración y movimiento del cuerpo, transiciones hacia el juego como situaciones y juegos modificados realizados como actividades. Esto traería como consecuencia que todos los alumnos realizarían una gran variedad de actividades apropiadas para sus capacidades individuales, simultáneamente.

Segmento de revisión. Aquí se resumen las partes de la enseñanza y se asegura que los alumnos estén listos para el siguiente segmento de la clase. El resumen puede incluir un reforzamiento de la habilidad, conceptos, estrategias, preguntas, demostraciones de los estudiantes, aplicación de habilidades simples y estrategias que fueron practicadas o un mini juego como actividad. Esta parte permite reforzar y clarificar la enseñanza y la práctica de los segmentos, así como verificar el entendimiento de los alumnos. Lo que nos permite determinar si el alumno está listo para pasar a la siguiente sesión o no.

Continuando con Nigel (2001) la división de segmentos le permite al profesor mantener enfocados a los alumnos en una tarea o concepto específico, porque se tiene que considerar que los jóvenes tienen un lapso de atención muy corto, por lo que al momento de estar practicando la habilidad ellos tienden a desviar su atención hacia otras cosas.

1.1.7.1.1 Parte inicial.

Rink (1993; 2010) considera que la parte inicial es el aspecto más importante de la clase. Sin embargo, señala que frecuentemente los profesores están tan ansiosos para que los alumnos inicien las actividades del día, que por lo general fracasan al no pasar unos minutos en introducir a los estudiantes en la sesión sobre: ¿Con quién van a trabajar? ¿Qué es lo que van a realizar? y ¿Cómo van a realizarlo?

Nigel (2001) considera que la parte inicial es vital en la sesión, porque es la oportunidad para el profesor de vincular el aprendizaje adquirido en clases anteriores con lo que se va a presentar. Esta conexión aumenta el significado de la nueva

información e incrementa la posibilidad de que el alumno la vaya a procesar y transferir para almacenarla de forma permanente en la memoria.

Para Graham (2008) la parte inicial de la clase es muy importante, tanto que los profesores exitosos le dedican tiempo y energía para asegurarse que esta parte tenga relación con la sesión de ese día, la anterior y para las futuras clases, porque esto puede provocar entusiasmo a los alumnos ese día. También, les ayuda a entender cómo la clase está relacionada con lo que ellos realizaron en el pasado y hacia dónde los va a llevar en el futuro.

Las siguientes ideas son para iniciar la sesión. Estas no tienen que estar presentes en todas las clases, pero deberían considerarse en la planificación de las sesiones (Rink, 1993 2010):

- Establecer una inducción. Es un término que se utiliza para orientar a los alumnos con quién van a trabajar en lo que ellos van a realizar, cómo lo van a realizar y por qué es importante. Además el profesorado les dice qué espera de ellos en la sesión y los motiva para que se comprometan en lo que se va a realizar en seguida.
- Actividades para toda la clase. En las clases es un buen inicio si el profesorado ha planificado actividades vigorosas para todos los alumnos al inicio de la sesión. El calentamiento puede estar relacionado con un objetivo físico o el contenido de la sesión y dirigidas hacia toda la clase, pero éste se realiza después de involucrar tareas de forma vigorosa. El calentamiento se puede realizar antes o después del establecimiento de la inducción para la sesión.

Graham (2008) considera que los alumnos van a la clase de educación física listos para moverse. Ellos no quieren escuchar al maestro, por lo que sugiere que tan pronto los alumnos lleguen a la clase empiecen a moverse y para ello señala que el profesor puede hacer lo siguiente:

Colocar posters y boletines. Los posters y boletines se pueden colocar en el salón, gimnasio o en lugar visible. Por ejemplo, toma una cuerda y realiza la rutina de salto, o si su apellido inicia con M o cualquier letra hasta la Z encuentra una pelota y practica la rutina de bote de la pelota.

Recordatorios verbales. Para los alumnos que no saben leer, el profesor les debe informar cómo van a iniciar la siguiente clase. Por ejemplo, tan pronto lleguen que tomen una pelota y empiecen a lanzarla y atraparla.

Poner música. La música inicia cuando los alumnos llegan. Ellos se empiezan a moverse como el profesor les vaya indicando (caminando, trotando, dribling, etc.). Una ventaja de utilizar la música es que proporciona relativamente una consistente guía para lo largo de una actividad introductoria, ya que la mayoría de las canciones duran de 2 a 3 minutos, que es un tiempo adecuado para que se muevan los niños antes de empezar la parte inicial de la clase.

Sánchez (2003) menciona que en la parte inicial de una sesión de la clase el profesorado podría incluir *tareas lúdicas* poco estructuradas de una duración breve y donde se busca principalmente una adaptación psicológica de los alumnos. Éstas no deben tener una organización muy formal, sino que permitan la participación de todos los alumnos, deben ser globales, variadas, de una intensidad moderada y que predispongan positivamente hacia la realización de la clase

También señala que se pueden incluir en la parte inicial *tareas lúdicas* y *ejercicios físicos* con una mayor duración para que permitan una adaptación fisiológica. Sin embargo, menciona que estos ejercicios involucran más organización y estructura, ya que tienen que cumplir los principios metodológicos, que es una función del calentamiento dentro del nivel primaria.

Las tareas pueden estructurarse de forma global o analítica en donde la ejecución se puede llevar a cabo de una forma secuenciada partiendo del grado de importancia que tengan las diferentes fases del movimiento o también se pueden realizar de forma progresiva (Sánchez, 2003).

1.1.7.1.2 Parte medular.

Cada clase es única, por lo tanto guías específicas para desarrollar cada una no se pueden dar, pero a continuación se ofrecen algunos aspectos de la sesión que se pueden considerar, a pesar del contenido (Rink, 2010):

- Utilizar una gran variedad de estrategias de enseñanza. La motivación se incrementa cuando el profesorado utiliza una variedad de estrategias de

enseñanza. Aunque la variedad no necesita ocurrir en la misma sesión se debería reflejar sobre varias clases.

- Cambiar las condiciones de la práctica para tener variedad. Trabajos individuales, en parejas, en grupos; tareas de perfeccionamiento, tareas de extensión, tareas de aplicación/valoración, diferente material, diferentes disposiciones y uso de los materiales pueden ser usados para cambiar la tarea y todavía así poder trabajar sobre el mismo objetivo (desarrollo dentro de la tarea de extensión).

- Uso del sentido común acerca de las demandas físicas de la sesión. Rara vez el profesorado dedica una clase entera a una habilidad, particularmente en las mismas condiciones. El profesor debería utilizar el sentido común cuando determina los objetivos de la sesión para un periodo completo de la clase. Cuanto más larga sea la duración del periodo es más importante combinar el trabajo vigoroso con el menos vigoroso en la práctica y proveer de una variedad de diferentes tipos de aprendizaje.

Nigel (2001) señala que el desarrollo de la sesión es el corazón de la sesión donde las habilidades, estrategias de enseñanza y la práctica ocurren. Además considera que esta parte se debería organizar en series de segmentos o partes de información como los capítulos en un libro, con la finalidad de aumentar la memoria del alumno y su entendimiento.

1.1.7.1.3 Parte final.

La clase frecuentemente termina con un final de forma irreal, porque debería de haber un cierre de la clase, aunque no siempre es posible porque el tiempo condiciona la forma en que la sesión se lleva a cabo. Sin embargo, el cierre de la clase es el final de la sesión (Rink, 2010).

La parte final de la sesión es olvidada o se da de prisa. Ésta tiene un impacto significativo con relación a lo que los alumnos van a recordar, por lo que se tiene que considerar tan importante como las otras dos partes de la clase y se tienen que diseñar actividades con significado (Nigel, 2001).

Siguiendo con Nigel (2001) considera que en la parte final se puede pedir a los alumnos actividades que involucren habilidades, estrategias y conocimientos de los contenidos de la clase, revisión de indicaciones, conceptos y exámenes. Incluso

menciona que en esta parte se le pueden asignar tareas, proyectos, problemas, etc., relacionados con la siguiente sesión. Además señala que estas actividades obligan al alumno a reflexionar, ensayar, practicar y aplicar los conocimientos fuera de la clase.

El cierre de la sesión debería tomar la forma de un revisión sobre qué fue lo que se aprendió, una oportunidad para el profesor de checar la comprensión y una oportunidad para orientar a los alumnos de lo que va a seguir en la siguiente clase, aunque algunas veces los maestros utilizan el tiempo de la culminación para que los estudiantes reflexionen lo que ellos han hecho en términos de objetivos de la sesión y para que escriban puntos importantes en sus diarios (Rink, 2010).

1.1.8 Toma de decisiones.

Mosston (1988) señala que las primeras decisiones que se toman, se realizan en la fase pre interactiva, ya que considera que todo profesor realiza algo antes del inicio de la clase, que afectará la siguiente etapa de su conducta. Aunque para Díaz (2001) las primeras decisiones que se realizan son muy variadas y cambiantes de un contexto a otro.

Piéron (1999) señala que la enseñanza está caracterizada por un proceso de toma de decisiones, donde en ocasiones los profesores están conscientes de las decisiones que toman y otras veces las realizan de manera automática. Desde esta perspectiva se considera que cada maestro tiene un repertorio de estrategias y materiales que son potencialmente utilizadas en situaciones específicas y que la selección de una estrategia en particular depende del objetivo que tenga el docente sobre su clase, las creencias acerca de la enseñanza y la información previa obtenida de los estudiantes (Bork, Cone, Russo y Shavelson, 1979). Aunque las investigaciones realizadas sobre planificación nos muestran que los objetivos figuran muy lejos en la fase pre interactiva (Piéron, 1999).

Mosston (1988) considera que las personas que imparten la enseñanza ponen en juego todos los aspectos de su personalidad: su trasfondo cultural, sus prejuicios y limitaciones personales, la necesidad de ejercer sus derechos y el valor que se adjudica. Además que esto dicta su comportamiento y la forma de conducir su enseñanza.

También Mosston (1988) señala que los comportamientos del profesor son un ciclo de decisiones a opciones conocidas y que es importante tener en consideración

que él no adoptar ninguna en relación con cualquier aspecto de la clase es considerado una decisión. Además que esta cadena de toma de decisiones concernientes al estudiante y al manejo del currículo es formada como resultado de las creencias personales de los maestros con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.8.1 Toma de decisiones en la fase de diseño de un plan de sesión.

El plan de sesión escrito es diseñado para ayudar a pensar al profesorado en cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que entre más detallado esté, más preparados van a estar para enseñar la sesión (Rink, 2010).

Siedentop y Tannehill (2000) consideran que cuando el enfoque es sobre los componentes de las actividades de la sesión, la mayoría de los educadores estarían de acuerdo en que el plan clase debería reflejar lo siguiente:

- Una progresión anticipada de la tarea con el tiempo para cada una de ellas.
- Una descripción de cómo cada una de las tareas va a ser comunicada a los alumnos.
- Un plan de organización para cada tarea.
- Cualquier indicación clave o instrucción que el profesor quiera recordar para ayudar a los alumnos a lograr la maestría de la tarea.
- Alguna forma de registro de las reacciones sobre lo que tuvo lugar, para que cuando la clase sea impartida otra vez o cuando la unidad sea revisada, se tenga la información acerca de qué estuvo bien o qué se debe cambiar.

Para Rink (2010) no se empieza a pensar como profesor hasta que se inicia a planificar escribiendo qué es lo que se espera que los alumnos realicen y después se esté pensando acerca de cómo hacerlo. Se menciona lo anterior, porque la misma autora considera, como uno de los aspectos más importantes del plan de sesión, los objetivos. Señala que una de las ventajas de escribir los objetivos primero, es que te obliga a pensar acerca de las diferentes formas de lograr la misma meta. Pero también señala que el plan de sesión debería contener los siguientes aspectos:

Los materiales, el desarrollo del contenido, anticipación del desarrollo de las tareas, anticipación del tiempo para cada una de las tareas, explicar cómo cada una de las tareas va a ser comunicada, planes de organización (para los alumnos, tiempo, materiales y espacio para cada una de las tareas), y la orientación de cada una de las tareas.

Existen diferentes formatos y formas de escribir un plan clase de educación física, pero la mayoría de los planes incluyen los componentes siguientes (Metzler, 2005):

1. Una breve descripción del contexto.
2. Objetivos de aprendizaje.
3. Los procedimientos de organización del tiempo y espacio.
4. Actividades de aprendizaje.
5. Presentación y estructura de la tarea.
6. Valoración.
7. Revisión y cierre.

Es importante que el profesorado tome conciencia de la necesidad de llevar a cabo cuidadosamente la programación, prestando atención a los puntos más importantes de la misma (Piéron, 1996).

En este estudio, con relación a la toma de decisiones que realizan los profesores durante el diseño de un plan de sesión, se describirán los componentes del modelo lineal de Tyler's (1949) ya que son tomados en cuenta por la mayoría de los autores e investigadores (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Veal, 2008; Metzler, 2005; Piéron, 1996, 1999; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

1.1.8.1.1 Objetivos de enseñanza.

La enseñanza es una actividad compleja y su objetivo es el aprendizaje de los alumnos, por lo que, encontrar caminos para alcanzar los objetivos de aprendizaje es realmente un reto. Para ello el profesor diseña y rediseña experiencias para sus estudiantes, basado en sus metas pedagógicas, conocimiento de sus alumnos, contenidos de la clase y el mismo proceso de aprendizaje (Rink, 1993).

La planificación en todos los niveles involucra especificar resultados de aprendizaje que describan lo que se espera que los alumnos conozcan y puedan hacer como resultado del programa (Rink, 2009). Los resultados de aprendizaje (fines de la educación) representan el conocimiento y las habilidades no-negociables esenciales en las que se quiere que los alumnos adquieran la maestría como resultado del programa de educación física (Lambert, 1996).

Los objetivos expresan lo que los alumnos van a conocer y poder hacer al final de la instrucción (Lund y Veal, 2008).

Los objetivos describen lo que el alumno debería lograr como resultado de una sesión (Rink, 1993).

Para Amade (2005) el término objetivo describe los resultados esperados del aprendizaje por el profesor o por la institución.

Siedentop y Tannehill (2000) considera que un objetivo es una declaración que específica qué conocimientos, actitudes y comportamientos son significativos para ser aprendidos.

Contreras (1998) dice que el objetivo se desarrolla con la finalidad de clarificar un proceso, de tener una idea más clara, hacer entendible lo que se quiere lograr, la situación formativa que se pretende llevar a cabo y el tipo de resultado.

Así mismo, Seners (2001) considera que los objetivos en la educación no son una moda, sino más bien una realidad de todas las épocas. Por lo mismo considera necesario que éstos siempre sean identificados y clasificados con la finalidad de que puedan ser mejor definidos y de esta forma estar más preparados para lograrlos.

También, Sánchez (2003) señala que los objetivos son el componente más importante de la planificación, porque contienen todas las finalidades de la educación,

el proyecto curricular de la institución, la propia postura del profesor, la acción directa con el alumnado y donde se establecen los deseos y aspiraciones en la enseñanza.

1.1.8.1.1.1 Establecimiento de objetivos de aprendizaje.

Los objetivos de los programas son establecidos en términos de resultados (Rink, 2010; Kelly y Melograno, 2004 y Siedentop y Tannehill, 2000). Para Siedentop y Tannehill (2000) un resultado es una descripción sobre qué van a saber y poder hacer los alumnos, como derivación de participar en las actividades en un programa. Además, señalan que los resultados guían el desarrollo de objetivos porque, si esto no pasa, los objetivos se van a lograr, pero los resultados deseados no se van a alcanzar.

Para Rink, (1993, 2009, 2010) los resultados de aprendizaje son usualmente escritos como objetivos de la educación para alumnos en diferentes niveles de especificidad y para las diferentes áreas del desarrollo humano. Ella considera que si se quiere continuar sobre la idea anterior se tienen que seguir los siguientes puntos:

1. Los objetivos se escriben en términos de sobre qué esperan que los alumnos aprendan y no sobre lo que los profesores o alumnos hacen durante la instrucción.

Los resultados de aprendizaje deberían ser especificados para los programas de educación en todos los niveles de la planificación en los términos de sobre qué van a aprender los alumnos de las experiencias educativas. Éstos deben contener lo siguiente (Rink, 1993, 2010):

- Iniciar con la frase “los alumnos van a” ya que esto permite enfocar a los profesores en el producto de aprendizaje y no en el proceso de aprendizaje.
- Tener el componente de comportamiento. El objetivo de instrucción es escrito con un verbo que describe lo que los alumnos van a hacer con relación al dominio psicomotor, afectivo y cognitivo de la educación.
- Tener el componente de condición. El componente de condición del objetivo de instrucción describe la situación bajo la acción en la que va a ser desarrollada.
- Tener el componente de criterio. El componente de criterio de un objetivo describe los niveles mínimos de rendimiento para la acción

especificada. El criterio es un parámetro medible que indica cuándo se ha logrado el éxito. Éste es generalmente especificado de dos formas: 1) criterio cuantitativo (que algunas veces se le llama producto), y 2) criterio cualitativo (algunas veces llamado proceso).

2. Niveles de especificidad de los objetivos de la educación.

Al escribir un objetivo el profesorado es obligado a considerar los niveles de especificidad de los objetivos. El grado de especificidad de un objetivo está basado inicialmente en los niveles de planificación siguientes: a) *nivel de estándares*, donde los resultados para el área de un contenido son especificados; b) *nivel curricular*, los objetivos son lo suficientemente amplios para incluir todo el programa curricular. Este nivel describe lo que los alumnos van a poder hacer cuando terminen un programa en particular; c) *nivel de unidad*, los objetivos son criterios de salida para la terminación de la unidad. Estos describen lo que los alumnos van a poder hacer después de terminar la unidad de instrucción; y d) *nivel de sesión*, los objetivos están establecidos, reflejando qué pueden hacer los alumnos al final de una sesión.

El nivel de especificidad del objetivo de educación es un tema muy debatido ampliamente en los círculos de la educación, porque la suposición bajo el uso preciso y explícito en los objetivos de educación es que los resultados de aprendizaje pueden ser descritos explícitamente y sean medibles en todos los niveles de la planificación. Sin embargo, no todos los educadores valoran el uso de objetivos educativos precisos, porque algunos profesores aseguran que no todos los resultados de aprendizaje son medibles o incluso que pudieran ser medidos. Además, ellos sienten que forzar a los educadores a identificar el comportamiento en niveles medibles, trivializa el aprendizaje. También, muchas de las críticas alrededor del uso de objetivos de educación precisos se centran sobre la idea de que se envuelve mucho más en las experiencias de aprendizaje que en un sólo objetivo o grupo de objetivos medibles.

Una de las posiciones más comunes en la educación con respecto a los objetivos de educación es que éstos deberían ser especificados en un grado que provean dirección para el diseño y evaluación de las experiencias de educación, sin limitar a aquellas experiencias sobre lo que es medible más fácilmente.

3. Objetivos en los tres dominios de aprendizaje.

La principal y única contribución que la educación física hace sobre el desarrollo de los alumnos es el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades (Rink, 1993, 2010). Sin embargo, como un programa educativo la educación física también tiene la responsabilidad del desarrollo del dominio cognitivo (intelectual) y afectivo (actitud, valores e intereses) de los alumnos (Rink, 2010).

Frecuentemente los profesores asumen que los resultados de los dominios afectivo y cognitivo ocurren automáticamente, pero en realidad estos dominios educativos necesitan ser enseñados explícitamente (Rink, 2009).

Por lo tanto, las metas de la educación y los objetivos usualmente son clasificados en una de las tres categorías interrelacionadas de acuerdo con el dominio de aprendizaje que caracterizan las metas en particular o los objetivos y que se presentan a continuación (Rink, 1993, 2010):

1. Dominio psicomotor. Son las metas y objetivos que se relacionan con las habilidades motoras y físicas.
2. Dominio cognitivo. Se refiere a los objetivos que describen conocimiento o niveles de habilidad en el procesamiento de información.
3. Dominio afectivo. Son los objetivos que describen los sentimientos, actitudes, valores y comportamientos sociales de los alumnos.

Entender los dominios de aprendizaje, prioridades y las interacciones representan principalmente el conocimiento declarativo en esta área de la educación. En lo concerniente a lo procedimental, parte de esta área involucra la habilidad de escribir objetivos de aprendizaje que se buscan lograr durante la instrucción. Los profesores que escriben buenos objetivos tienen un buen entendimiento de las prioridades de los dominios, la interacción de los dominios y de cómo se organiza el aprendizaje de los alumnos y cuánto tiempo se va a tardar en lograr el aprendizaje (Metzler, 2005).

Los objetivos pueden estar centrados en el *proceso*, que consiste en la forma en que una acción es realizada o en el *producto* que se refiere al resultado de una

acción, más que en la forma en que se lleva a cabo, también podrían ser una combinación de las dos (Siedentop, 1998).

1.1.8.1.1.2 Elementos que conforman un objetivo.

Rink (2010) señala que los objetivos de educación de los diferentes niveles de planificación, desarrollados en términos de resultados, deben contener lo siguiente: a) iniciar con la frase "los alumnos van a"; b) tener el componente de comportamiento; c) tener el componente de condición, y d) tener el componente de criterio.

Para Metzler (2005) que se basa en Mager (1984) los objetivos de instrucción deberían incluir los siguientes tres componentes: 1) las condiciones en las que el aprendizaje va a ocurrir; 2) el comportamiento/conocimiento/afecto que va a ser aprendido, y 3) el grado de maestría necesario para demostrar que el aprendizaje ha ocurrido.

Siedentop (1998) afirma que el objetivo de aprendizaje y el de instrucción incluye la descripción de la actividad, las condiciones en las que se va a llevar a cabo y los criterios o las normas que permitirán determinar si se ha logrado con éxito el objetivo o no. Además indica que el objetivo puede ser evaluado sobre la base de cuatro cualidades:

1. La tarea debe ser claramente especificada de tal forma que el alumno pueda saber qué tiene o qué no tiene disponible.
2. La actividad que se mencione tiene que ser enunciada de una forma que haga referencia a un comportamiento observable.
3. Se tienen que utilizar verbos que puedan ser reconocibles por parte del alumno, como identificar, etiquetar, pasar, correr etc. Por lo tanto se debe de cuidar de no usar verbos como entender, apreciar, saber o saber cómo hacer y aprender, porque son tareas que el estudiante no puede entender fácilmente.
4. El criterio será juzgado por la claridad con que enuncie los estándares a través de los cuales la tarea será juzgada. La mayoría de los objetivos de aprendizaje incluyen criterios de logro con relación al producto de la actividad; sin embargo, es legítimo usar criterios de proceso.

Piéron (1996) señala que al momento de diseñar los objetivos de aprendizaje se debe considerar el nivel de los alumnos, sus diferencias individuales en términos de habilidad motriz, cualidades motrices, motivación y la capacidad cognitiva.

1.1.8.1.1.3 *Resultados de estudios sobre objetivos.*

A pesar de la importancia que tienen los objetivos, algunos profesores no establecen lo que sus alumnos deben lograr en materia de aprendizaje (Siedentop, 1998). Además, Piéron (1999) considera que las investigaciones realizadas sobre planificación nos muestran que los objetivos figuran muy lejos en la fase pre interactiva. También Hall y Smith (2006) indican que muchos estudios en la educación física y fuera de ella revelan que los objetivos de aprendizaje no están frecuentemente en la planificación de los profesores.

Lo anterior queda demostrado en el estudio realizado por Zahorik (1975) donde solamente el 56% de los profesores que fueron encuestados decían que tomaban decisiones acerca de objetivos.

En el estudio realizado por Placek (1984) los resultados indican que en los 4 profesores no existía un esfuerzo coherente para establecer una relación de los objetivos con los contenidos. Kneer (1986) señala que el 39.7% de los profesores en su estudio no redactaban objetivos y la principal razón que daban para no desarrollarlos fue que no eran necesarios. Además, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que los profesores ponían muy poca atención en la especificación de los objetivos de aprendizaje e incluso que parecía que estos estaban integrados casualmente dentro de la sesión.

Asimismo, en el estudio realizado por Twardy y Yerg (1987) quienes encontraron que 13 profesores creían que habían formulado metas u objetivos durante la fase de planificación, resultó que solamente un profesor redactó los objetivos. Las investigadoras consideran que los 13 maestros estaban pensando en un objetivo en general, en lugar de establecer un objetivo con resultados de aprendizajes específicos.

Lund y Veal (2008) sostienen que los resultados referentes a los objetivos de aprendizaje indican que los objetivos que redactaron los futuros profesores, el 20% de ellos eran tareas que los alumnos deberían realizar en lugar de objetivos de aprendizaje. Los objetivos que escribieron en el nivel de primaria, solamente el 17% de ellos eran medibles y viables; otro 18% eran medibles, pero no viables, y casi la mitad,

45%, no eran medibles ni viables. Por lo tanto, los futuros profesores tuvieron dificultades para desarrollar objetivos de aprendizaje al presentar una falta de consistencia aparente en el formato utilizado para escribir objetivos y se descubre una amplia discrepancia en la calidad de los objetivos escritos para el proyecto, además la ausencia de criterios útiles en muchos objetivos revela que los futuros profesores tenían dificultades para determinar un nivel de rendimiento aceptable para sus alumnos.

1.1.8.1.2 Contenidos.

El desarrollo del contenido es importante, desde un punto de vista general, es la medición de la claridad de las metas del profesor y del objetivo de enseñar para que los alumnos aprendan. Esto distingue el propósito de solamente proveer actividad para los alumnos y del objetivo que los alumnos aprendan. En un punto de vista específico, es la medición de la habilidad de los profesores, de la combinación del interés, de la progresión de las condiciones de práctica, de la calidad del rendimiento y de la integración de la aplicación de las experiencias (Rink, 1993, 2010).

Amade (2005) menciona que el término contenido se refiere al dominio motor, cognitivo, social, y afectivo, transformado bajo el logro de los resultados esperados.

Para Metzler (2005) el contenido se refiere a las actividades u objetivos que son enseñados para que los estudiantes puedan lograr los objetivos de los programas. Además señala que el contenido es el conocimiento de los profesores acerca de las formas de movimiento, conceptos del movimiento y lo que tratan de enseñar a los niños y jóvenes.

El desarrollo del contenido es lo que se enseña en la sesión a través de un proceso donde se lleva al alumno de un nivel de rendimiento a otro nivel de rendimiento por medio de un diseño cuidadoso de la secuencia de las tareas (Rink, 1993, 2010).

Graham (2008) establece que el desarrollo de los contenidos se refiere al proceso dinámico sobre decisiones e implementación de un desarrollo de progresiones de actividades para que el alumno pueda lograr los objetivos determinados por el profesor.

1.1.8.1.2.1 Progresión de los contenidos.

El profesor establece la progresión de los contenidos, basado en los objetivos de instrucción, la naturaleza de los contenidos, la habilidad de analizar el contenido que se va a enseñar y la valoración de las necesidades de los alumnos con relación al contenido (Rink, 1993, 2010).

La progresión es secuenciar las experiencias de aprendizaje de lo simple a lo complejo o de lo fácil a lo difícil (Rink, 1993).

Para Metzler (2005) la progresión de los contenidos es el orden en que las tareas son presentadas a los alumnos, junto con las formas en que los profesores cambian de una actividad a otra y de un área de un contenido a la otra.

Rink (1985) estableció un modelo de progresiones de las tareas. Este es el más utilizado por muchos educadores físicos (Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005, Siedentop, 1998) y se han generado una gran cantidad de investigaciones sobre este modelo (French, Rink, Rikard, Mays, Lynn y Werner, 1991; Rink, French, Werner, Lynn y Mays, 1991; Rovegno, 1995; Hebert, Landin y Solmon, 2000; Byra, 2004). A continuación, tomando como referencia a (Rink, 1993, 2010), se van a describir las características que se tienen que tomar en cuenta para tener un buen desarrollo del contenido y un análisis del desarrollo:

- Secuenciar las experiencias de aprendizaje de lo simple a lo complejo o de lo fácil a lo difícil.

Establecer una progresión (extensión). El profesor inicia desde el punto menos difícil o complejo y gradualmente le va agregando complejidad y dificultad, aunque, algunas veces el maestro reduce la complejidad.

Cuando se trabaja con modificaciones sobre las condiciones de la misma tarea o habilidad, al desarrollo del contenido se le llama *cambios dentro de la tarea* y cuando cambia por completo la actividad en una sesión se le llama *cambio de tarea*. Por lo que la tarea actual que manipula el nivel de complejidad o dificultad de las tareas previa se le llama *tareas de extensión*.

- Enfocar al alumno en el logro de un buen rendimiento.

Demostrar interés por la calidad en el rendimiento (perfeccionamiento). La segunda característica de un buen profesor del desarrollo del contenido de habilidades motoras es la comunicación con el alumno sobre el interés de la calidad de su rendimiento. Esto puede demostrarse en el feedback del profesor a todos los alumnos o de forma personal sobre cómo lo están realizando. También, demostrado de una forma muy clara cuando el maestro para la práctica y enfoca a los alumnos en el logro de la calidad de un movimiento en particular. Este tipo de tareas se le llaman *tareas de perfeccionamiento*.

- Proveer las oportunidades de aplicar las habilidades.

La tercera característica de un buen desarrollo del contenido implica la forma en que el profesor integra las oportunidades para los alumnos al aplicar sus habilidades.

Una progresión efectiva provee oportunidades a los alumnos de usar sus habilidades desarrolladas en una experiencia aplicable durante el desarrollo de sus habilidades. Los alumnos pueden evaluar la efectividad de sus habilidades en cualquier etapa de la progresión, si la experiencia de aplicación usa el nivel de habilidades que los alumnos han aprendido y no una habilidad más avanzada. A lo anterior se le llama *tareas de aplicación*.

La presencia de la *extensión* indica un deseo del maestro sobre la parte de secuenciar experiencias para construir formas más complejas y difíciles. La presencia *perfeccionamiento* indica el interés por la calidad, el profesor no solamente deja que los alumnos tengan experiencias de movimiento, pero insiste en que la habilidad se tiene que realizar bien. La presencia de *aplicación* indica el deseo de ayudar a los alumnos a que usen las habilidades que ellos desarrollan mientras están aprendiendo cómo ejecutar bien las habilidades.

Sin embargo, Rink (1993) incluye el término de *informar*, que se refiere a la introducción de una nueva habilidad, que no es un paso de la progresión intratask, sino, es la tarea inicial en la secuencia de la sesión.

La misma Rink (1993) señala que durante el proceso de planificación se puede facilitar el adecuado desarrollo del contenido si el profesor realiza un análisis del

contenido que va a enseñar. En el análisis del desarrollo se divide el contenido y forman partes de componentes del propio contenido-extensión, perfeccionamiento y aplicación. Este proporciona una estructura a la habilidad del profesor de proveer una secuencia progresiva de experiencias apropiadas. Esto ayuda al profesor a identificar las características de un buen rendimiento para una experiencia y para integrar una apropiada aplicación de experiencias. En el análisis del desarrollo se tiene que realizar los siguientes pasos:

Extensión. En este punto el profesor decide: a) cómo reducir la complejidad y dificultad del contenido para los alumnos y, b) cómo ordenar las partes que van a ser agregadas para crear la secuencia o para cambiar las experiencias. El profesor, primeramente tiene que pensar sobre los diferentes factores que pueden agregar complejidad y dificultad para la experiencia del alumno y después secuenciar la experiencia en un orden progresivo. Los siguientes factores pueden ser manipulados para cambiar la complejidad o dificultad del desarrollo motor:

- Práctica en partes.
- Modificación del material.
- Adecuación del espacio de práctica.
- Enfoque del propósito del rendimiento.
- Número de alumnos involucrados en la actividad.
- Condiciones del rendimiento.
- Número de habilidades o acciones combinadas.
- Expansión del número de diferentes respuestas.
- Establecimiento de las secuencias de experiencias.

Perfeccionamiento. La parte de perfeccionamiento del análisis de desarrollo responde a la pregunta “¿Qué significa desarrollar el rendimiento bien?” Esto concierne principalmente a indicaciones sobre cómo realizar la habilidad (características). En muchos casos va a ser así, pero van a existir momentos en que las indicaciones sobre el rendimiento no es lo más importante, sino cómo ajustar el

movimiento a una situación en específico. El propósito del perfeccionamiento en la planificación de la progresión para los alumnos es:

- Identificar indicaciones claves que el profesor puede usar para la presentación de las tareas.
- Enfocar al profesor sobre qué observar en el rendimiento.
- Proveer de información para utilizar en el feedback que da el profesor al alumno.

Sin embargo, si el profesor no es bueno en la identificación de indicaciones claves, él tiene diferentes opciones:

- Corregir el resultado de forma individual si el problema no es generalizado.
- Hacer la tarea más fácil si es demasiado difícil.
- Parar la clase y enfocarse a todos los alumnos en indicaciones claves que puedan mejorar el rendimiento (tareas de perfeccionamiento).

Es muy difícil desarrollar la parte de perfeccionamiento del análisis de desarrollo, porque la mayoría de los educadores físicos no saben todo acerca de lo que necesitan de cada habilidad que van a enseñar. Por lo que se recomienda utilizar libros que describan cómo las habilidades son desarrolladas.

Aplicación. La parte de aplicación del análisis de desarrollo describe las experiencias que pueden ayudar a los alumnos a aplicar sus habilidades desarrolladas en situaciones que cambian de un enfoque de cómo moverse a cómo utilizar el movimiento.

Las experiencias de aplicación son usualmente, pero no necesariamente, experiencias competitivas. Las tareas de aplicación re direccionan el enfoque de los alumnos de cómo realizar la actividad para lograr un objetivo utilizando la habilidad. A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo realizarlo:

- Autoevaluación (individual o parejas).
- Autoevaluación (grupo).

▪ Competencias.

Sin embargo, antes de enfocar a los alumnos en la aplicación, éstos tienen que ser competentes y tener confianza en el contenido, previamente a que su habilidad sea evaluada. El enfoque competitivo puede mejorar el rendimiento de los alumnos que han logrado un grado de competencia y confianza con el contenido, pero los alumnos que no lo han logrado pueden disminuir el nivel de su rendimiento.

Para Metzler (2005) la enseñanza de la educación física está basada en los contenidos y las actividades que van a ser enseñadas a los alumnos, pero que el centro de la organización para la enseñanza es más frecuentemente determinado por el contenido. Sin embargo menciona que el contenido no debería ser la única consideración para la enseñanza de una unidad, sino, que la enseñanza va a ser más eficaz, segura, y divertida si el contenido es considerado con los siguientes factores:

- Los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar.
- El contexto y el medio ambiente de la enseñanza.
- La etapa de desarrollo y preparación de los alumnos.
- Las preferencias de aprendizaje de los alumnos.
- Las prioridades del dominio.
- La estructura de la tarea y patrón organizacional.
- La secuencia de las tareas de aprendizaje.
- La evaluación de los resultados de aprendizajes.
- La evaluación de las prácticas de enseñanza.

Los resultados del estudio realizado por French et al. (1991) indican que secuenciar la sesión en niveles de progresión de dificultad aumenta la retención cuando la dificultad de la tarea es apropiada. Sin embargo, Amade (2005) señala que una de las esferas más débiles de las competencias de los profesores es el tratamiento y la secuencia de los contenidos.

Amade (2005) encontró que los profesores principiantes y con experiencia no difieren significativamente en la gestión de contenidos, ya que cada uno de ellos pudo desarrollar episodios muy consistentes de contenidos específicos de enseñanza.

1.1.8.1.3 Actividades de aprendizaje.

Las experiencias de aprendizaje pueden ser diseñadas para individualizar el contenido con relación a los alumnos, darles un rol a los estudiantes en la toma de decisiones o para enfocar sus respuestas en el proceso del dominio psicomotor, afectivo o cognitivo (Rink, 1993).

Kelly y Melograno (2004) definen las experiencias de aprendizaje como la interacción entre los alumnos y las condiciones encontradas en el medio ambiente.

Por su parte Rink (1993, 2010) define las experiencias de aprendizaje como un conjunto de condiciones de instrucción y eventos que dan estructura a las experiencias de los alumnos y están relacionadas particularmente con un conjunto de objetivos.

Sánchez (2003) y Contreras (1998) consideran que las actividades de enseñanza son el medio para trabajar los contenidos y son estas las que permiten lograr los objetivos planteados.

1.1.8.1.3.1 Tipos de actividades.

Los movimientos de las habilidades han sido clasificados usando diferentes criterios, como habilidad fina o gruesa, simple o compleja, fundamental o especializada, discreta, serial o continua, paso-propio o paso-externo, y abierta o cerrada (Rink, 2010).

Las habilidades técnicas o tácticas están en el centro de los programas apropiados de educación física; así, la distinción entre las habilidades abiertas y cerradas influye en el desarrollo de los contenidos (Siedentop, 1998 y Siedentop y Tannehill, 2000).

Las habilidades cerradas se ejecutan en un ambiente estable donde las condiciones no cambian durante el desarrollo (Siedentop y Tannehill, 2000).

Habilidades abiertas son aquellas habilidades reguladas por variables o cambios en los eventos en el ambiente (Rink, 2010 y Siedentop y Tannehill, 2000).

Para Siedentop (1998) y Siedentop y Tannehill (2000) el desarrollo del contenido difiere enormemente según sean las habilidades abiertas o cerradas. Señalan que cuanto más cerrada es una habilidad más se incidirá sobre el perfeccionamiento técnico, ya que el objetivo es desarrollar una técnica de alto nivel, realizada de forma constante, en un ambiente que no varía. También consideran que cuanto más abierta es una habilidad, es más importante dedicar más tiempo a la práctica de tareas de enriquecimiento, las cuales cubren la variedad de situaciones en las que la habilidad se utilizará, y el objetivo debe permitir un rendimiento que responda de manera apropiada a las cuestiones cambiantes de las situaciones de juego.

1.1.8.1.3.2 Criterios para el diseño de las actividades.

El profesor selecciona una forma de diseñar las experiencias de aprendizaje sobre otras, basado en la naturaleza específica del contenido, los objetivos de la sesión, la gran cantidad de metas del programa, las características de sus alumnos, las instalaciones y los materiales de sus medios ambientes específicos (Rink, 1993).

Para el diseño de las actividades Rink (1993, 2010) señala los siguientes criterios que frecuentemente toman en cuenta los profesores eficaces al momento de diseñar experiencias de aprendizaje:

1. Las experiencias de aprendizaje deben tener el potencial de mejorar el rendimiento motor/habilidades de los alumnos. Esto excluye las experiencias de aprendizaje de los programas que no tienen nada que ver con el involucramiento de los movimientos de los alumnos o actividades en forma de juego que no tienen un objetivo de aprendizaje. El criterio no es simplemente que el alumno se involucre en actividades con pelotas o equilibrio o coordinación, sino que la actividad tenga el potencial de mejorar el rendimiento.
2. Las experiencias de aprendizaje tienen que proveer de una actividad máxima o tiempo de práctica para todos los estudiantes en un nivel apropiado para ellos. El tiempo de práctica es quizás el único elemento crítico en el aprendizaje de habilidades motoras o el desarrollo físico, por lo tanto, maximizar el tiempo de práctica debería ser el interés principal en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.
3. Las experiencias de aprendizaje deben ser apropiadas al nivel de experiencia de todos los alumnos. El alumno obtiene beneficios cuando las

experiencias de aprendizaje son apropiadas a su nivel de habilidad. El reto más grande en la enseñanza de habilidades es el diseño de experiencias de aprendizaje que permiten a cada uno de los alumnos trabajar a un nivel apropiado.

4. Las experiencias de aprendizaje deben tener el potencial de integrar el dominio psicomotor, afectivo y cognitivo de los objetivos de la educación en la medida que sea posible. Las metas de la educación física no se pueden lograr, al menos que al final los alumnos tengan éxito en lo que se les pida que realicen.

Sin embargo, Siedentop (1998) menciona que las actividades son principalmente seleccionadas por el profesorado, porque son agradables, porque el momento es propicio y no porque contribuyan a alcanzar el objetivo principal, por lo que él propone los siguientes criterios que debe tomar en cuenta el maestro al momento de seleccionar las actividades:

Seleccionar las actividades que contribuyan al logro del objetivo. En el momento en que el profesor escoja una tarea, antes tuvo que haber pensado si esa actividad tenía relación con el objetivo.

Un programa con éxito logra los objetivos. Es importante delimitar los objetivos y seleccionar un número restringido de tareas, porque es más fácil superar una menor cantidad de actividades y un objetivo modesto, que los grandes objetivos y las múltiples actividades.

El profesor tiene que saber lo que ha hecho. Es conveniente recordar que las actividades seleccionadas representan el contenido del programa. Por lo tanto, el profesorado tiene que conocer bien el contenido, de lo contrario tendrían problemas para establecer la progresión de las actividades y para llevar a cabo las puestas en situación de aprendizajes apropiados.

Kelly y Melograno (2004) mencionan que las actividades ayudan a los estudiantes a lograr los objetivos planteados, por lo que se deben organizar situaciones que provean de una experiencia agradable y que sean seleccionadas bajo un marco donde el centro sea el alumno. Además, señalan que, en la medida de las posibilidades, se tienen que seleccionar experiencias de aprendizaje basadas en los siguientes criterios:

▪ *Sirvan para los objetivos.* Las experiencias de aprendizaje se deben adaptar al desarrollo de los alumnos en el dominio cognitivo, afectivo y psicomotor. Por lo que recomiendan que se clasifiquen las experiencias de aprendizaje de acuerdo con estos tres objetivos cuando se diseñe el currículo. Además, mencionan que el tipo de experiencias de aprendizaje útiles son asociadas con los niveles específicos de aprendizaje. También consideran que los objetivos de las experiencias de aprendizaje siempre van a servir como un criterio de selección.

▪ *Capacidades e intereses de los alumnos.* Las experiencias de aprendizaje deberían estar direccionadas hacia el comportamiento y dentro del rango de capacidad de los alumnos. Asimismo, mencionan que los conocimientos previos de los alumnos y las habilidades que tengan en ese momento, ayudan a determinar si las experiencias de aprendizaje que se pretenden aplicar son posibles de realizarse. También señalan que las experiencias de aprendizaje tienen que coincidir con su desarrollo físico, social, emocional y cognitivo para aumentar su curiosidad e interés en el aprendizaje.

▪ *Potencialmente exitosas.* Siempre se deben seleccionar experiencias de aprendizaje en las que los alumnos puedan tener éxito, porque los estudiantes que no tienen éxito tratan de evitar el objetivo del comportamiento o pierden la motivación del aprendizaje. Señalan que el éxito no debe ser algo transitorio o inmediato, sino acumulativo en las experiencias de aprendizaje para reforzar sus sensaciones de perfeccionamiento.

▪ *Coincidan con los objetivos.* Las experiencias de aprendizaje tienen que coincidir con los contenidos referidos en objetivos y ofrecer actividades al nivel del comportamiento requerido por el objetivo. Por lo tanto, la naturaleza del objetivo debería ser el criterio para seleccionar las experiencias de aprendizaje apropiadas.

▪ *Necesidades de los alumnos.* Las experiencias de aprendizaje sugeridas por el comportamiento y los aspectos del contenido de los objetivos deberían dar como resultado categórico el aprendizaje. Sin embargo, señalan que por la naturaleza interdependiente de las necesidades de los alumnos, aislar las experiencias de aprendizaje para este propósito es difícil, pero no imposible. Por lo mismo sugieren que una de las formas de lograrlo es a través del espectro de los estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth, porque éste permite facilitar el

aprendizaje en todos los canales de desarrollo (necesidades)- físico, social, emocional, cognitivo y ético.

Con relación al diseño de los movimientos de las tareas, Rink (1993) los considera como el movimiento específico de las prácticas, que constituyen las experiencias de aprendizaje en la educación física. Asimismo, indica que el movimiento de las tareas es lo que los alumnos realizan y que está relacionado con el contenido. También dice que existe un qué, un porqué y un cómo para un movimiento en la tarea. Además, que tiene una dimensión del contenido, una orientación hacia un objetivo y una dimensión de organización que proporciona la necesidad de enfocarse en:

- El contenido de la tarea es el movimiento del contenido, el cual se les pide a los alumnos que realicen.
- La orientación del objetivo de la tarea describe lo cualitativo o la meta, aspecto de la experiencia del movimiento.
- La organización de la tarea concierne a la disposición del tiempo, espacio, alumnos, materiales y todo lo que esté designado para facilitar el trabajo en la tarea.

Según Piéron (1996) al momento de diseñar las tareas se debe tomar en cuenta los siguientes indicadores. Que:

- Las tareas estén organizadas según un orden secuencial.
- Las actividades seleccionadas lleven al alumnado a una práctica en relación estrecha con los objetivos perseguidos.
- Las tareas correspondan a los niveles de desarrollo, de habilidades y de las necesidades de los alumnos.
- De ser necesario, dividir las tareas en sub-elementos.
- Prever de tareas simples para los alumnos que tienen menos desarrolladas sus habilidades y complejas para enriquecer la práctica de los más dotados.

1.1.8.1.3.3 Progresión de las tareas.

Siedentop (1998) señala que una vez que se establecen los objetivos y contenidos, posteriormente se debe decidir cuál es la mejor forma de llegar al logro de los objetivos. Para ello es necesario saber desde dónde se parte con relación al nivel de habilidad de los alumnos y de su comprensión. Sin embargo, menciona que en estos aspectos el profesorado ha adquirido un conocimiento general de los niveles iniciales de los alumnos en sus cursos anteriores, lo que le permitirá preparar progresiones de actividades que persigan el logro de los objetivos, pero que es importante que el docente adapte las progresiones a las características de los alumnos y a ese momento en particular.

La progresión de las tareas implica un seguimiento lógico, desarrollando una secuencia apropiada de la tarea que lleve a desarrollar la habilidad, mejorar el acondicionamiento físico o al entendimiento de los conceptos. Por lo tanto, el profesor tiene que hacer que la tarea sea fácil o difícil para que tenga relación con el nivel de desarrollo de sus alumnos (Graham, 2008).

Es muy fácil entender el concepto de progresión de las tareas; sin embargo, llevarlo a cabo es más difícil (Graham, 2008). Por eso, la preparación de progresiones necesita una habilidad técnica importante, puesto que es el punto de unión entre los conocimientos sobre la educación física y los principios pedagógicos, que es la esencia de la competencia del profesorado (Siedentop, 1998).

Rink (1985) establece que la identificación de las tareas de extensión es uno de los cuatro movimientos de las tareas empleados en el proceso, que el profesor utiliza para desarrollar los contenidos en el conjunto de instrucciones. Rink (1993, 2010) y French et al. (1991) señalan que las tareas de extensión cambian las condiciones de las tareas previas con la finalidad de reducir o incrementar la complejidad de las tareas para los alumnos y que el profesor puede manipular las condiciones de la práctica en las siguientes formas:

- Utilizando una progresión en partes.
- Modificando los materiales al cambiar la relación del espacio para la práctica.
- El número de participantes involucrados.
- El número de repeticiones de la misma habilidad.
- Secuenciando la práctica de una habilidad a otra.

Para Graham (2008) existen 5 factores generales para modificar la dificultad de la tarea, aunque señala que estos no se aplican a todas las habilidades que se enseñan. Sin embargo, indican que esto provee una visión en general de cómo hacer la tarea difícil o fácil para los alumnos.

- Estático a dinámico. Una forma de cambiar es modificar un movimiento estático a dinámico.
- Número de movimientos. El número de movimientos también contribuye relativamente a la dificultad. Por ejemplo, saltar y después realizar un movimiento en el aire es más difícil que realizar el mismo movimiento en el piso.
- Número de alumnos. Cuando se le pide a un niño que se mueva con relación a su compañero o grupo, la tarea es más difícil que moverse solo.
- Modificación del material. La modificación del material es otra forma de hacer más difícil la tarea. Por ejemplo, cambiar de una pelota de plástico a un balón de fútbol soccer.
- El uso de defensas. Es más difícil cuando se trata de eludir a un oponente. Este es uno de los errores que más se había cometido en el pasado por los profesores de educación física, quienes ponían a jugar a sus alumnos sin estar listos para ello.

Siedentop (1998) señala que los docentes, muchas veces creen que tienen una progresión de las tareas mientras que no es así, porque él considera que una progresión no es simplemente tener una serie de actividades que van aumentando de grado de dificultad, sino que se requiere tomar en cuenta también los criterios de rendimiento.

1.1.8.1.4 Organización.

Cómo los profesores organizan el ambiente de trabajo es importante, no sólo para el movimiento de la tarea del contenido mismo, sino también para potenciar esa experiencia que contribuye positivamente a otras metas del programa y objetivos (Rink, 1993, 2010).

La gestión de la clase se refiere a las decisiones y habilidades de enseñanza que proveen fundamentalmente una estructura para facilitar el aprendizaje de los alumnos y para establecer un ambiente positivo hacia el profesor y el estudiante (Metzler, 2005)

Para Kelly y Melograno (2004) la gestión de la clase es todo lo que el profesor realiza para organizar a los alumnos: espacio, tiempo, materiales, equipo e instalaciones, para maximizar el aprendizaje de los alumnos.

La organización asegura la participación del mayor número de alumnos en condiciones de seguridad máxima y para ello se deben considerar la colocación de los aparatos por los alumnos y los desplazamientos de los mismos (Piéron, 1996).

Por otra parte, Rink (2010) señala que los maestros no deben subestimar la importancia de los preparativos del ambiente de trabajo en la facilitación del aprendizaje. Kelly y Melograno (2004); Metzler (2005) y Rink (2010) consideran que se deberían tomar decisiones acerca de lo siguiente:

Organización de los alumnos. Incluye las decisiones concernientes al número de alumnos en un grupo, el número de estudiantes activos dentro de cada grupo y el criterio que utiliza el maestro para agrupar a los alumnos.

Tamaño del grupo. El tamaño del grupo y la oportunidad para el aprendizaje están íntegramente relacionados. Es importante considerar las siguientes categorías: individual, parejas, grupos pequeños (3 a 6), grupos grandes (7 o más) y toda la clase. Sin embargo, el profesor debería basar su decisión sobre cuántos estudiantes incluir en un grupo, principalmente contestando la siguiente pregunta ¿Cuántos estudiantes son necesarios para involucrarse en esta tarea?

Criterio para agruparlos. El criterio de agrupamiento determina la base sobre la que los alumnos son colocados en grupos. Desafortunadamente, la mayoría de los educadores físicos agrupan principalmente por oportunidad, sin utilizar ningún criterio. El agrupamiento es una herramienta poderosa que el profesor puede utilizar para influir en el proceso de aprendizaje.

Aunque los resultados de investigaciones le dan el valor al agrupamiento por habilidades mixtas, este criterio es uno de los más deseables para la adquisición de habilidades. Los profesores pueden agrupar por la misma habilidad o diferentes

tareas, los profesores pueden dejar que los alumnos se agrupen o ellos mismos lo pueden realizar por sexo, interés, compatibilidad social, tamaño y oportunidad.

Organización del tiempo. El aspecto del tiempo del diseño corresponde a la duración del tiempo que el alumno va estar practicando la tarea y la responsabilidad del ritmo de respuesta hacia la misma. El tiempo es un importante aspecto de la estructura y puede ser utilizado por el profesor para crear un ambiente de trabajo más productivo.

Tiempo de la tarea. Las decisiones sobre cuándo reenfocar a los alumnos en una nueva tarea o cuándo cambiar a una nueva tarea están determinados en gran parte en lo que el profesor está viendo que pasa con las respuestas de los alumnos. Sin embargo, existe un límite que establecen las capacidades físicas para que continúe la práctica y el interés, incluso de los alumnos más motivados. No obstante se le tiene que proveer el suficiente tiempo al alumno para ganar alguna consistencia de la respuesta.

Respuestas al paso de la tarea. Cuando las tareas son realizadas al paso del alumno, el profesor les da una tarea y los alumnos inician y terminan en su propio tiempo, pero cuando el profesor establece el paso los estudiantes inician y usualmente terminan cada movimiento a una señal del profesor. Se determina si la tarea va a realizarse al paso del alumno o del profesor por el tipo de habilidad que el profesor quiere que los estudiantes desarrollen (cerrada o abierta) y por el nivel de dificultad de la tarea. Sin embargo, es más apropiado que el profesor establezca el paso de las habilidades cuando son más cerradas por naturaleza y en los inicios de la complejidad de la habilidad.

Organización del espacio. Los preparativos que el profesor realiza para la utilización del espacio son importantes y pueden determinar si la intención y potencial de la tarea puede ser logrado. Por lo que se debe considerar lo siguiente:

Definir el área de práctica. El profesor debe definir inicialmente el área de trabajo que va a considerar como área de práctica. Los profesores que se niegan a establecer el área de trabajo claramente, probablemente van a necesitar recordarles a los alumnos constantemente donde es el área de trabajo.

Cuánto espacio tiene el profesor para las tareas, en muchos casos determina la forma en que se desarrolle la tarea y su propia seguridad. Psicológicamente, los espacios pequeños hacen que los alumnos se sientan más seguros, esto ayuda al profesor a establecer un grupo en un ambiente de aprendizaje más productivo.

División del área de práctica. La inclinación de los profesores sobre la división del área de práctica, es reducir el tamaño del espacio disponible de cada alumno para que todos estén activos o reducirlo y minimizar la fuerza o velocidad utilizada en algunas actividades. Las medidas del espacio también son una importante decisión de organización, porque el profesor puede manipularlas para reducir o incrementar la complejidad de la tarea, para la clase o de forma individual, pero es necesario que se balance en las necesidades de los espacios amplios con las necesidades de maximizar la actividad.

Organizar a los alumnos en el espacio. La organización de los alumnos en el espacio, se relaciona con la formación de los alumnos en el área de trabajo. A continuación se describen las formaciones más populares para organizar a los alumnos:

Hileras, filas, dos filas enfrentadas, grupos de filas, grupos de filas enfrentadas y círculo. En estas formaciones se pierde mucho tiempo y muchas de estas formaciones son utilizadas para restringir el número de alumnos activos en un momento determinado.

Formación en dispersos. Es una organización de los alumnos cuando todos los individuos van a estar activos al mismo tiempo y cuando la tarea no requiere preparación del espacio. El problema con esta formación es que el profesor no puede observar fácilmente a los alumnos como en las formaciones formales.

Equipos. Los equipos usualmente tienen sus propias formas de organización. Los profesores deben tener cuidado en seleccionar juegos que tengan un alto grado de actividad. Las formaciones que requieren un alto grado de organización para la práctica de las habilidades usualmente requieren mucho tiempo para organizar a los alumnos y frecuentemente es innecesario para la práctica de la habilidad.

Organización del material. La obtención y organización del material son también un elemento crítico determinante en potenciar la habilidad motora de la tarea

para lograr sus objetivos. Los profesores deberían evitar las situaciones donde la organización de los alumnos y el espacio estén determinados por la cantidad de material disponible.

También se deben incluir en las decisiones acerca de los materiales, la determinación de si se provee a todos los estudiantes con el mismo material y con la decisión correspondiente al espacio, porque la organización del material puede cambiar o modificar las tareas. La selección y disposición de los materiales no es solamente un detalle de organización, sino es un factor crítico del diseño de la tarea.

Imwold, Rider, Twardy, Oliver, Griffin y Arsenault (1984) señalan que los profesores que planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que los que no realizaron su planificación.

1.1.8.1.5 Valoración.

1.1.8.1.5.1 Definición.

El profesorado debe prever modalidades de evaluación al momento de diseñar su planificación para verificar en qué medida los objetivos fueron alcanzados por los alumnos al final de la unidad y el programa (Piéron, 1996 y Rink, 1993) o para proveer feedback a los alumnos y al profesor a cerca del progreso durante la sesión, unidad o currículo (Rink, 1993), utilizando aspectos formativos o sumativos de evaluación (Piéron, 1996).

Kelly y Melograno (2004) y Metzler (2005) señalan que evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo que han aprendido los alumnos, pero que estos tienen diferente significado, aunque frecuentemente son usados de forma indistinta.

Rink (1993, 2010) se refiere a la evaluación como al uso de la información para realizar un juicio acerca de los productos o procesos del transcurso de la instrucción.

Asimismo Metzler (2005) menciona que la evaluación determina la riqueza o el valor de la información obtenida y es realizada por el profesor, alumno o por otra persona que juzga "qué tan bien" se dio el aprendizaje.

Para Kelly y Melograno (2004) la evaluación es el proceso de comparación de los datos de las valoraciones iniciales con los datos revalorados para tomar una decisión basada en la información.

Por otra parte, la valoración se refiere a una variedad de tareas y juegos donde a los alumnos se les dan oportunidades para demostrar sus conocimientos, habilidades, entendimientos y aplicaciones de contenidos en un contexto que les permite continuar con el aprendizaje y desarrollo (Siedentop y Tannehill, 2000).

Lund y Kirk (2002) mencionan que hay un acuerdo en la educación en el que la valoración es un componente clave del proceso de aprendizaje, ya que revela el nivel de progreso de los alumnos, el nivel de los logros de los alumnos y lo que ellos saben y pueden hacer.

Del mismo modo la National Association for Sport and Physical Education [NASPE], (2004) define la valoración como un proceso de obtención de pruebas del nivel logrado de los alumnos en tareas específicas y de hacer inferencias basadas sobre las evidencias obtenidas para una variedad de objetivos.

También, Kelly y Melograno (2004) consideran la valoración como el proceso de recolectar información con la finalidad de tomar decisiones con fundamentos.

Metzler (2005) menciona que la valoración incluye aquellos procesos que se utilizan para obtener y analizar la información para documentar qué han aprendido los alumnos en la sesión, unidad o programa.

Para Graham (2008) la valoración es utilizada como un camino para determinar qué tan bien están aprendiendo los alumnos el contenido que se está enseñando.

En la actualidad, lo que más se da en la educación física es la valoración. La mayoría de los profesores quieren saber qué han aprendido los alumnos con la finalidad de tomar mejores decisiones para su instrucción y sus programas (Metzler, 2005).

1.1.8.1.5.2 *Importancia de la valoración.*

La valoración es importante porque ésta provee, tanto al profesor como al alumno, evidencias objetivas con las que se pueden tomar decisiones (Rink, 1993). Una valoración diseñada y planeada cuidadosamente puede mejorar la calidad de la enseñanza e incrementar la cantidad de aprendizaje que puede darse (Siedentop y Tannehill, 2000).

Además, la valoración provee a los alumnos de un esencial feedback de su aprendizaje y le da al profesor una importante información para ser utilizada en la toma de decisiones de enseñanza sobre el rendimiento de los alumnos (Goc Karp y Woods, 2008). Por eso es importante que los profesores conozcan qué y cuánto han aprendido sus alumnos y qué tan bien han logrado los resultados (Metzler, 2005).

Graham (2008) señala que existen 4 razones por las cuales se tiene que llevar a cabo la valoración y son las siguientes:

1. La valoración obliga al profesor a ver cuidadosamente a cada niño de la clase aunque sea por lo menos unos momentos. Esto permite reflexionar por unos instantes en cada niño, en qué tan bien lo está realizando en la valoración en particular.
2. La valoración que se realiza en los grados superiores permite realizar un análisis de forma global del éxito de nuestro programa.
3. Cuando se tiene un programa de valoración con algunos registros como evidencias acerca del progreso que están teniendo los estudiantes, se está informado y se pueden tomar decisiones fundamentadas de cada uno de los alumnos en nuestro programa.
4. Es responsabilidad del propio profesor la valoración. Cuando el profesor valora lo que él ha enseñado, no lo que otros piensan que se debería valorar, esto puede ser una forma real de abrirnos los ojos.

1.1.8.1.5.3 Finalidades de la valoración en la educación física.

Para Rink (2010) el tipo de valoración usada depende del propósito de dónde la información va a ser obtenida y del tipo de información deseada. Por eso señala que la valoración en la educación física es utilizada para los siguientes objetivos:

- Para proveer a los alumnos con información de su progreso y su condición.
- Para motivar a los alumnos a que mejoren su rendimiento.
- Para realizar un juicio acerca de la eficacia de la enseñanza.
- Para proveer al profesor con información de la situación actual de los estudiantes en relación a los objetivos, para de esta forma realizar los ajustes a la instrucción.
- Para evaluar el currículum o programa.
- Para colocar a los alumnos en un grupo apropiado de instrucción.
- Para proveer al profesor con información objetiva de la situación de los alumnos con el propósito de otorgarles una calificación.

Una vez que se determina qué se va a valorar, es necesario conocer cómo se va a llevar a cabo la valoración, porque esta no ocurre por sí sola, sino que requiere que el profesor realice un plan de organización para implementarla (Metzler, 2005).

1.1.8.1.5.4 Clasificación de la valoración.

La valoración en el proceso de instrucción es frecuentemente clasificada en términos si es formativa o sumativa (Piéron, 1996; Rink, 2010; Metzler, 2005):

Valoración formativa.

La valoración formativa es la valoración que intenta evaluar el progreso hacia una meta y los procedimientos de esta son utilizados para realizar ajustes en el proceso de aprendizaje (Rink, 2010). También es usada para proveer información continua y feedback tanto para los alumnos como para el profesor acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje (Siedentop y Tannehill, 2000).

Para Siedentop y Tannehill (2000) la valoración formativa sirve para tres propósitos:

1. Proveer de un feedback tanto para los alumnos como para el profesor, para monitorear el aprendizaje e identificar sus dificultades.
2. Informar de la revisión de la práctica de la enseñanza a través de los datos de la valoración.
3. Le permite a los alumnos valorar su propio rendimiento, mantener el registro de sus progresos e identificar sus propias debilidades.

Rink (2010) considera que los profesores utilizan la valoración formativa para realizar lo siguiente:

- Involucrar a los alumnos en el proceso de valoración y en el establecimiento de metas.
- Motivar a los alumnos para mejorar su rendimiento.
- Realizar un juicio acerca de la eficacia de la enseñanza.
- Proveer al profesor con información sobre el estatus actual de los alumnos en relación con los objetivos, para de esta forma, ajustar la instrucción.
- Colocar a los alumnos en el grupo apropiado para la instrucción.
- Proveer al profesor con información objetiva del estatus de los alumnos con el propósito de calificar.

Valoración sumativa.

La valoración sumativa mide el grado en que los objetivos han sido logrados y es llevada a cabo al final de la sesión, de una unidad de instrucción, del año o del programa (Rink, 2010). Para Siedentop y Tannehill (2000) la valoración ocurre al final de la secuencia de instrucción, tiende a ser formal por naturaleza y tiene la finalidad de proveer una evaluación del aprendizaje de los alumnos para calificar o con un propósito comparativo.

Para Rink (2010) la valoración sumativa usualmente tiene lugar al final de la instrucción y es utilizada para determinar la relación que existe entre: a) qué pueden realizar los alumnos y, b) qué pueden realizar otros alumnos en la clase o qué ha establecido el profesor como objetivo.

Metzler (2005) y Rink (2010) determinan que, cuando los alumnos son evaluados en términos de qué pueden hacer otros alumnos, es una **evaluación referencial de normas** y, cuando el alumno es evaluado en los términos de objetivos que ha decidido el profesor, es una **evaluación referencial de criterios**. Además Rink (2010) menciona que la diferencia entre los dos tipos de evaluación sumativa anteriores son el estándar a utilizarse para realizar la comparación. Cuando se utiliza un estándar nacional o normas de la escuela, es una evaluación referencial de normas y cuando se compara a los alumnos con criterios que se han establecido para la clase, se está utilizando una evaluación referencial de criterios.

1.1.8.1.5.5 *Recolección de información.*

Todas la técnicas de valoración requieren que los profesores realicen un plan de organización para implementarlas (Metzler, 2005). La información de valoración en los productos y procesos de la instrucción pueden ser obtenidos utilizando la recolección de datos formal e informal (Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

Valoración formal.

La valoración formal es usualmente estandarizada. Los test estandarizados tienen la ventaja de establecer fiabilidad y validez o puntuaciones como normas de referencia o criterios de referencia que le permiten al profesor interpretar el rendimiento del alumno (Rink, 2010).

Metzler (2005) advierte que las valoraciones *formales* requieren mayor planificación y tiempo para implementarla para el profesor y los alumnos. Además que los estudiantes se les tiene que informar con anticipación y se les tiene que dar un tiempo extra para que se preparen. Este tipo de valoración incluye:

Pruebas físicas. Generalmente las pruebas que se realizan son para medir la resistencia, velocidad, la flexibilidad y la fuerza abdominal (Graham, 2008).

Pruebas de habilidades. Aplicar un test para medir la habilidad de tiro a gol en el fútbol soccer, donde el profesor cuenta los aciertos y errores. También, se puede aplicar un examen teórico sobre los elementos de una habilidad (Metzler, 2005).

Valoración informal.

Siedentop y Tannehill (2000) consideran que la valoración informal es un medio de uso de la valoración como una experiencia de aprendizaje para promover el crecimiento y que este tipo de valoración le permite al estudiante tener una experiencia de las faltas y sus consecuencias en una situación real y provee de un ambiente en donde las preguntas y discusiones pueden llevarse a cabo para clarificar.

El profesor generalmente utiliza la valoración informal como una forma de juzgar rápidamente cómo los alumnos lo están realizando, pero esta es para su propia información y con la finalidad de determinar si los alumnos captan la importancia de los conceptos y habilidades y si están disfrutando la educación física (Graham, 2008). Este tipo de valoraciones requieren ser planificadas con poco tiempo de anticipación y se utiliza muy poco tiempo de la clase para llevarla a cabo (Metzler, 2005).

Graham (2008) plantea los siguientes ejemplos de valoración informal para cada uno de los dominios de la educación:

- Valoración informal de las habilidades motoras. Propone las técnicas de escanear que es en la que el profesor pone una tarea para los alumnos y entonces observa un componente crítico escaneando en 10 ó 15 segundos. Otra técnica es la videograbación con la finalidad de observar qué tan bien los alumnos están comprendiendo el componente crítico que es difícil de observar en vivo (Doering, 2000).
- Valoración informal del dominio cognitivo. Propone las técnicas de escritura rápida que es la utilización del lápiz y el papel para ver el entendimiento cognitivo, donde podría pedírsele al alumno que se dibuje cachando una pelota. Otra técnica es checar el entendimiento, que es cuando se les pregunta a los alumnos sobre un componente crítico como "enséñame la colocación de tus manos al atrapar un balón elevado".
- Valoración informal de actitud. Propone la técnica de opinión de salida, donde coloca caras ilustradas en cartas con una sonrisa, neutral y ceja fruncida. Se le

pide al alumno que escoja la que mejor represente como se siente acerca de la clase de hoy. También propone la técnica de lápiz y papel, donde se pueden utilizar preguntas sobre actitudes.

Metzler (2005) propone los siguientes ejemplos de valoración informal y formal:

Informal	Formal
Checar el entendimiento después de la presentación de las tareas.	Llevar a cabo un examen de los elementos claves de la habilidad.
Que levanten la mano quienes pudieron encestar 5 veces el balón.	Ponerles un test de habilidades sobre tiro a la canasta.
Preguntándoles a los alumnos "¿Cuántos de ustedes sienten que su corazón esta latiendo muy fuerte?"	Dirigir a los alumnos para que se tomen el pulso y calculen si ellos están en la zona del objetivo.
Preguntándoles a los alumnos "¿A cuántos de ustedes les gusta patinar?"	Pedir a los alumnos que escriban 5 cosas que les gusten acerca del patinaje.

Observación.

Siedentop y Tannehill (2000) consideran que el profesorado se siente confortable utilizando la observación, que pueden convertir sus informaciones informales en criterios que pueden formalizar y registrar, utilizando las siguientes herramientas que permiten recolectar el progreso de los alumnos:

Checklists.

Los checklists son ampliamente utilizados como dispositivo de valoración en la educación física, porque es muy fácil observar el rendimiento en el dominio psicomotor y se puede registrar cuáles partes del movimiento o habilidad fueron desarrolladas correctamente (Metzler, 2005).

Los checklists son listas de exposiciones, dimensiones, características o comportamientos que son registrados básicamente como "sí" o "no" (Lund y Kirk, 2002 y Siedentop y Tannehill, 2000), basados en el juicio de la observación sobre si la dimensión está presente o ausente (Siedentop y Tannehill, 2000). El checklist principalmente es utilizado cuando es importante conocer si un comportamiento en particular o característica del rendimiento existe (Lund y Kirk, 2002 y Rink, 2010).

La observación, utilizando el checklist, está más asociado con la observación del rendimiento en vivo, pero puede utilizarse para lo escrito y para otros trabajos como el rendimiento a través del video (Rink, 2010). En el checklist el criterio del rendimiento se hace público. Esto le permite a los alumnos conocer que es lo que se espera que ellos realicen e incluso que jueguen un rol en su propio aprendizaje (Siedentop y Tannehill, 2000).

Checklists pueden ser formas para valorar los elementos críticos o el proceso de criterio de las habilidades motoras, porque no es necesario valorar el nivel de calidad (Lund y Kirk, 2002). Aunque también puede enfocarse en el resultado (Siedentop y Tannehill, 2000).

Escala de calificación.

La escala de calificación indica el grado o calidad del criterio (Rink, 2010 y Siedentop y Tannehill, 2000). El grado puede ser numérico, descriptivo o por nivel (Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000). Esta se asemeja al checklists, agregándole la habilidad de hacer una evaluación de la observación de puntos de referencia (Metzler, 2005). La escala de calificación requiere decidir sobre la existencia y la calidad del criterio, por eso toma más tiempo y análisis, lo que sugiere que las escalas de valoración incluyan pocos criterios para observar (Siedentop y Tannehill, 2000).

Siedentop y Tannehill (2000) señalan que la escala de calificación provee datos más completos y minuciosos que el checklists y pueden ser utilizados para informar a los alumnos sobre su propio rendimiento o por el profesor para determinar mejor las necesidades de los alumnos, además que motivan a los estudiantes a enfocarse en la calidad en lugar de la cantidad de su rendimiento.

Por eso las escalas de calificación son útiles para la valoración propia de los alumnos y cuando se realiza una valoración por el compañero, siempre y cuando los criterios sean descritos específicamente. Además esta información para prescribir las necesidades de la instrucción es más útil para dar un feedback a los alumnos sobre cómo ellos pueden mejorar (Rink, 2010).

Rúbricas de puntuación.

El comportamiento complejo usualmente necesita ser valorado en diferentes dimensiones, y para observar muchas dimensiones del comportamiento al mismo tiempo, la utilización de las rúbricas de puntuación han sido establecidas (Rink, 2010).

Las rúbricas de puntuación definen el criterio por el cual el rendimiento o producto es juzgado (Lund y Kirk, 2002; Siedentop y Tannehill, 2000).

Para Rink (2010) las rúbricas de puntuación en un sentido son una escala de puntuación multidimensional utilizada para juzgar el rendimiento.

Metzler (2005) considera que las rúbricas son utilizadas para determinar la calidad del aprendizaje demostrado por los alumnos. Además que las rúbricas informan al alumno con anticipación del criterio de rendimiento sobre la valoración y sirven de base a la revisión del profesor sobre el trabajo completado.

Rink (2010) considera que la elaboración de las rúbricas es simple y que lo primero que se tiene que realizar es decidir las tareas de valoración que se van a considerar. Después, la lista de criterios que caracterizan el buen rendimiento para esa valoración de la tarea y después establecer niveles de rendimiento para cada uno de esos criterios. En seguida todos los criterios importantes son definidos al nivel más alto y entonces los niveles de rendimiento son establecidos. Posteriormente, la parte más importante del diseño de las rúbricas es para el profesor el establecer con anticipación los criterios importantes que van a ser valorados. Finalmente el criterio debe ser crítico para el contexto de la tarea.

Sin embargo Lund y Kirk (2002) señalan que existen los siguientes pasos básicos para escribir rúbricas analíticas o holísticas:

1. Imaginar el rendimiento deseado del alumno en la valoración.
2. Determinar el criterio.

3. Pilotear la valoración.
4. Escribir niveles de rúbricas.
5. Crear rúbricas para los alumnos.
6. Administrar la valoración.
7. Revisar la rúbrica.

Siguiendo con Lund y Kirk (2002), ellas consideran que el tipo de rúbrica seleccionado para la valoración depende de lo que se vaya a valorar en la tarea y las necesidades para el asesor. Además mencionan que existen los siguientes tipos de rúbricas:

- Checklists.
- Sistema de rúbricas por puntos.
- Rúbricas analíticas.
- Rúbricas holísticas.
- Rúbricas para las tareas generales y específicas.

1.1.8.1.6 Nuevas formas de valoración.

De la década de los noventas a la actualidad, han ocurrido cambios radicales en el proceso que el profesorado utiliza para valorar a sus alumnos (Graham, 2008). Hoy en día la valoración está completamente integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) y provee de documentos del logro y aprendizaje de los alumnos (Siedentop y Tannehill, 2000). Tiene un énfasis significativo sobre los resultados del aprendizaje y la valoración basada en el rendimiento (Lund y Kirk, 2002; Siedentop y Tannehill, 2000) o en una valoración alternativa y auténtica (Rink, 2010) que reflejan las situaciones reales de la vida (Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Esto representa un cambio de paradigma de las opiniones anteriores en los que la evaluación se producía en la conclusión de la instrucción (Lund y Veal, 2008).

Valoración tradicional.

La valoración tradicional ha sido utilizada en la educación física por muchos años y la valoración alternativa ha sido desarrollada recientemente para proveer información acerca del aprendizaje, que es un poco diferente a la obtenida por la valoración tradicional (Metzler, 2005).

Para (Wood, 1996) la valoración tradicional en la educación física sigue tres principios fundamentales derivados de las subdisciplinas de medición y evaluación. A continuación se presentan éstos:

1. Establece (y formalmente los rangos) apropiados de los objetivos de instrucción.
2. Uso apropiado (validez y fiabilidad) de pruebas que miden las características relacionadas con los objetivos de instrucción.
3. Desarrolla una evaluación (calificación) que refleja el logro de los objetivos de instrucción.

Lund y Kirk (2002) consideran que las valoraciones típicas tradicionales valoran el recuerdo o los conocimientos de hechos, pero no se le pide a los alumnos que los apliquen en otro contexto, además que estos tipos de valoraciones solamente miden la cantidad de conocimiento de los contenidos o los hechos que los alumnos han aprendido.

Metzler (2005) considera que las formas más comunes de la valoración tradicional usadas en la educación física son:

Observación informal del profesor. Es el tipo de valoración más común en la educación física cuando el profesor observa a los alumnos al momento de practicar las habilidades, juega y da respuesta a preguntas. Sin embargo, esta no es realmente una valoración, sino que provee al profesor de un nivel de confianza de que el aprendizaje ha ocurrido.

Pruebas estandarizadas de habilidades. La mayoría de éstas involucran pruebas estáticas que miden un rango muy limitado de habilidades necesarias para jugar un deporte.

Pruebas físicas. La educación física tiene una larga historia de realizar pruebas a los alumnos en diferentes parámetros de acondicionamiento físico. Conforme han pasado los años se han diseñado baterías de pruebas estandarizadas para los programas de las escuelas.

Exámenes escritos. Muchos profesores utilizan pruebas para valorar el conocimiento cognitivo en la educación física. Cada tipo de pregunta o problema estimula a los alumnos a demostrar sus conocimientos en diferentes formas y proveen las valoraciones de diferentes tipos de información al profesor.

Valoración alternativa.

Rink (2010) menciona que recientemente en la educación física, la valoración pasó de una tendencia de valoración formal a unas técnicas alternativas de valoración que son más informales, porque éstas tienden a enfocarse más en los aprendizajes significativos de la "vida real". También menciona que estas técnicas pueden utilizarse para todos los dominios de la educación y es más aplicable usar la valoración como una "experiencia de aprendizaje", que es parte del proceso, en lugar de algo que "se le hace" al alumno.

Para Metzler (2005) la valoración alternativa en la educación física son técnicas que tienen fundamentos teóricos y rigurosos procedimientos. Asimismo que ésta represente formas lógicas para valorar a los alumnos en los diversos tipos de aprendizajes perseguidos en muchos programas contemporáneos de educación física.

Siedentop y Tannehill (2000) señalan que las formas de valoración alternativa incluyen la realidad y los enfoques basados en el rendimiento y que son un camino ideal para conducir hacia la continua valoración formativa a través del proceso de aprendizaje y que estos enfoques permiten la alineación de los resultados, instrucción y valoración, que son las nuevas demandas, tanto para el profesor como para los alumnos.

Además, las valoraciones alternativas fortalecen la instrucción cuando se encuentran alineadas con las actividades de enseñanza planeadas por el profesor y sus objetivos de aprendizaje, o lo que pretenden que los estudiantes aprendan en el curso de una sesión o unidad de instrucción (James, Griffin y Dodds, 2008).

La alineación de la instrucción es significativa porque las evidencias indican que una buena alineación de la enseñanza produce resultados de logros, que son de dos a tres veces más fuertes que cuando no está alineada la instrucción. La alineación de la instrucción describe el grado en que las condiciones de estímulos tienen relación entre los resultados previstos, los procesos de enseñanza y la valoración de instrucción (Cohen, 1987).

Según Metzler (2005) la valoración alternativa está basada en los siguientes principios:

1. El conocimiento puede demostrarse en una variedad de formas, todo lo cual pueda ser un indicador válido del aprendizaje de los alumnos.
2. El proceso de aprendizaje es tan importante de valorar como los mismos resultados.
3. Diversos tipos de metas de aprendizaje requieren diversos tipos de valoración.
4. Un alto orden de aprendizaje. Particularmente el dominio cognitivo requiere valoraciones originales que no son posibles con las técnicas tradicionales.

Continuando con Metzler (2005) puntualiza que muchos tipos de valoración alternativa han sido desarrollados para la educación física, porque estas valoraciones son diseñadas por los profesores y no son tests diseñados por expertos.

A continuación se mencionan algunos tipos de valoración alternativa usados en la educación física:

- Proyectos de grupo.
- Presentaciones multimedia.
- Registros de la actividad.
- Diarios personales.
- Roles de juego.
- Exámenes orales.
- Mostrar y explicar.
- Entrevistas.
- Profesor, compañero y propia observación con lista de verificación del rendimiento.
- Portafolios.
- Rúbricas.
- Checklist.
- Escala de calificación.
- Rúbricas de puntuación.

Valoración basada en el rendimiento.

Sin embargo, el mismo Metzler (2005) señala que otro tipo de valoración alternativa es la valoración auténtica o también llamada valoración basada en el rendimiento, que hace referencia a la práctica de realizar valoraciones que involucran o simulan la vida real en donde el conocimiento enseñado en la escuela va a ser aplicado.

Por su parte Lund y Kirk (2002) señalan que la valoración basada en el rendimiento es típicamente de composición abierta, compleja y auténtica, además que es utilizada en unidades que son lo suficientemente largas para que permitan profundizar en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo presentan las características que debe tener este tipo de valoración:

- Tareas significativas.
- Alto nivel de pensamiento y aprendizaje complejo.
- Articular criterios con anticipación.
- Integrar firmemente los criterios en el currículo.
- Los alumnos presentan los trabajos públicamente cuando sea posible.
- Tanto el proceso como el producto del aprendizaje son importantes.

Lund (1997) menciona las siguientes características, típicamente asociadas con la valoración basada en el rendimiento:

- Requiere la presentación de tareas que valgan la pena o significativas que son diseñadas para que sean representativas del rendimiento en el campo.
- Énfasis en un alto nivel de pensamiento y un aprendizaje más complejo.
- Articular criterios anticipadamente para que, de esta forma, los alumnos conozcan cómo van a ser valorados.
- Las valoraciones deben de integrarse de manera firme en el currículum que son prácticamente indistinguibles de la instrucción.
- Que los alumnos expongan sus trabajos públicamente cuando sea posible.
- Involucrar la revisión del proceso, así como del producto de aprendizaje.

Lund y Kirk (2002) presentan algunos tipos de valoración basada en el rendimiento y que son, la mayoría, los mismos presentados por Rink (2010) en los tipos de valoración alternativa para los alumnos, y por Metzler (2005):

- Observación del profesor.
- Observación del compañero.
- Propia observación.
- Juego y juego modificado.
- Roles de juego.
- Tareas.
- Entrevistas.
- Ensayos.
- Cuestionarios de preguntas abiertas.
- Diarios personales.
- Proyectos de los alumnos.
- Rendimiento del alumno.
- Registros de los alumnos.
- Portafolios.
- Rúbricas.

Las valoraciones alternativas tienen las siguientes ventajas y desventajas, según Metzler (2005):

La mayor ventaja de la valoración alternativa es la habilidad para el diseño de monitorear el aprendizaje específico de los resultados planeados por el profesor. El profesor tiene mayor seguridad en los objetivos de la valoración. Son lo que él realmente quiere que sus estudiantes aprendan. Les permite a los alumnos demostrar sus aprendizajes en una variedad de formas. Los alumnos conocen con anticipación las expectativas de rendimiento de la valoración, porque se utilizan rúbricas de puntuación. Se les permite idear estrategias para completar el proceso de valoración, así como al final pueden demostrar sus conocimientos. La utilización de criterios comunes utilizados por el profesor para valorar el trabajo de los alumnos. Las rúbricas permiten un suficiente grado de objetividad para revisar el proceso y para realizar una valoración más consistente dentro y fuera de la clase. Provee a los alumnos con un feedback acerca de su aprendizaje y para identificar formas que mejoren su rendimiento.

Mientras las valoraciones provean únicas, creativas y diversas formas de valorar el aprendizaje de los alumnos en la educación física, también tienen desventajas, porque las valoraciones personalizadas toman tiempo para ser diseñadas cada una para la clase del profesor. Las etapas del diseño requieren del ensayo-error para poder tener la valoración correcta para el uso que se le pretende dar. Le toma más tiempo completar al alumno y al profesor revisar.

Para Metzler (2005) los profesores de educación física necesitan saber que todos los tipos de valoraciones son herramientas esenciales, utilizadas para entender qué han aprendido los alumnos de la instrucción de los contenidos de la unidad o programa, y que la clave aquí es comprender qué puede hacer cada una de las herramientas de valoración y cuándo es apropiado utilizarla.

1.1.8.1.6.1 Estrategias prácticas para valorar.

Una buena valoración requiere que el profesor le dedique tiempo para prepararla y revisarla, así como a los estudiantes completarla (Metzler, 2005). Por lo tanto, la valoración quita tiempo a los alumnos (Metzler, 2005 y Graham, 2008) que lo pueden dedicar a los contenidos y reducen el tiempo disponible para la enseñanza (Metzler, 2005).

Rink (1993) propone algunas ideas prácticas que el profesor puede utilizar para reunir información en los procesos de instrucción y que provean de una mejor información que puede ser reunida, con solamente unas miradas a la clase:

- Utilizar tareas de autoevaluación frecuentemente.
- Utilizar hojas de chequeo simples y escalas de clasificación.
- Utilizar compañeros para que se evalúen uno a otro.
- Pedirles a los alumnos que se evalúen ellos mismos.
- Utilizar 30 segundos para preguntar.
- Utilizar el videotape.
- Hacer uso de entrevistas a los alumnos.
- Ejemplo de comportamiento de un alumno.

- Desarrollar portafolios para el alumno.

Metzler (2005) propone las siguientes estrategias que permiten realizar una valoración práctica:

- No intentar evaluar todos los resultados de aprendizaje potenciales en una unidad.
- Utilizar valoraciones exitosas que han sido utilizadas por otros profesores.
- Enseñar al alumno a realizar la autoevaluación y utilizar la valoración en parejas cuando sea posible.
- Utilice hojas de trabajo y de puntuaciones para reducir el número de hojas.
- Utilizar pequeñas y continuas valoraciones, tanto como sea posible.
- Construir la valoración dentro de las tareas, cuando sea posible.
- Utilizar la tecnología para recolectar, almacenar y analizar la información de la valoración.

1.1.8.1.6.2 Resultados de investigaciones sobre valoración.

Nadeau, Richard y Godbout (2008) consideran que llevar a cabo una valoración apropiada del progreso de los alumnos es un verdadero reto para los profesores. Para Rink (1993) ésta es la parte crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es quizás el aspecto más descuidado de lo que se realiza (Rink, 2010, 1993). Esto se puede constatar en Williams y Rink (2003) quienes mencionan que la carencia de la valoración y responsabilidad en la educación física ha generado programas pobres y un rendimiento muy bajo de los alumnos.

Además esto se demuestra en el estudio realizado por Kneer (1986) quien encontró que, en la educación física, los profesores no planifican una evaluación sistemática en la enseñanza de una sesión. También, James et al. (2008) mencionan que los docentes no valoraron como lo habían expuesto al inicio, lo que ocasionó una desalineación de la sesión. Asimismo, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) indican que la

valoración que realizaran los sujetos de su estudio no tenía relación con los objetivos específicos de la sesión.

Por su parte Twardy y Yerg (1987) y Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que en sus estudios la mayoría de los profesores no consideran el nivel o las necesidades de los alumnos mientras toman decisiones acerca de las actividades de aprendizaje. Esto fue más evidente durante la interacción, donde se revela que la mayoría de las tareas eran demasiado complejas y carecían de una progresión lógica de lo simple a lo complejo (Twardy y Yerg, 1987).

Twardy y Yerg (1987) señalan en su estudio que el comportamiento del profesor durante la planificación, asociado con la identificación de contenidos, análisis de las actividades de aprendizaje y la evaluación de las necesidades de los alumnos, está relacionado con el comportamiento del maestro de "sermoneo" y las demostraciones dadas en la interacción.

En lo concerniente a la opinión de los alumnos sobre la evaluación, Hopple y Graham (2008) menciona que los alumnos en su estudio no entendían claramente por qué realizaban las pruebas físicas, algunos alumnos no les gusta realizarlas, por lo que evitan llevarlas a cabo, ellos preferían realizar pruebas más divertidas.

1.1.8.2 El profesor experto.

Para el desarrollo del tema del profesor experto se tomó como referencia a Piéron (1999).

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.

1.1.8.2.1 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.

1.1.8.2.2 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 se 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.

1.1.8.2.3 Estudio de la pedagogía del experto.

- Los expertos poseen una clase especial de conocimiento acerca de las aulas que es diferente de la de los principiantes y postulantes, y de un orden muy diferente a los contenidos objeto de conocimiento.
- Los profesores con experiencia han acumulado una gran cantidad de conocimientos de lo que han hecho, en cierto sentido, conocen su nueva clase, incluso antes de que los lleguen a conocer.
- Los expertos hacen inferencias acerca de los objetos y eventos mientras que los principiantes en muchos campos, tienen puntos de vista literales de los objetos y eventos.
- Los expertos clasifican los problemas a resolver en algún tipo de nivel superior, mientras que los principiantes clasifican los problemas para ser resueltos por las características superficiales dadas en el problema.
- Los expertos tienen las capacidades de reconocimiento extraordinariamente rápidas y exactas del patrón de las situaciones. Estas habilidades de reconocimiento parecen actuar como un esquema instantáneo. El reconocimiento de patrones reduce la carga de procesamiento cognitivo de una persona.
- Los expertos pueden ser más lentos que los principiantes en las etapas iniciales de la resolución de problemas. Parecen tener más tiempo para examinar un problema, para construir una representación del problema, o para pensar en estrategias adecuadas.
- Los principiantes no suelen percibir las mismas señales en el aula y no lo pueden hacer, por tanto, requieren hacer las inferencias que guían a los expertos a la comprensión de las situaciones de la clase.
- Los expertos son sensibles a las demandas de la tarea y la "estructura social" de la situación de la actividad.
- En algunos dominios, los expertos han demostrado que "son planificadores oportunistas". Son rápidos para cambiar las pistas. Por ejemplo le dan mayor uso a los materiales (Housner y Griffey, 1985).
- Los expertos muestran capacidades de auto-regulación o meta-cognición que no están presentes en estudiantes menos maduros o experimentados. Entre las capacidades meta-cognitivas destacan las habilidades para la planificación y el uso del tiempo adecuadamente. Por ejemplo, los profesores con

experiencia eran más capaces de prever las situaciones que podían ser encontradas y fueron capaces de generar planes de contingencia sobre la base de esas posibilidades (Housner y Griffey, 1985).

- El expertismo se desarrolla solamente durante largos períodos de tiempo, por ejemplo, cientos, o quizá miles de horas de aprendizaje y experiencia.
- El conocimiento exclusivo de un experto se muestra con relación a la estructura de la meta de un problema.

1.1.8.2.4 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 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 ésta 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).

1.1.8.2.4.1 Indicadores del experto en la educación física

Piéron (1982) menciona que es uno de los autores que iniciaron las investigaciones sobre la noción de experto, abordó el problema y recopiló datos sobre este nivel de profesores basándose en criterios que resultaron ser los citados por Berliner (1986).

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 ésta 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.
- A los expertos se les conoce 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 que 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 auto monitoreo 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.

1.1.8.3 Toma de decisiones durante la fase pre interactiva.

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 pre interactiva 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 y 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; 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).

1.1.8.3.1 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 encuentra 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 pre interactiva, que los principiantes. Lo que indica que los docentes con experiencia planean, considerando diferentes factores imprevisibles que pudieran ocurrir durante la clase. Sus planes de 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 mostradas 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 pre interactiva 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, Pirotin, 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 conocimientos 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)

1.2 Planteamiento del problema.

Existen tres fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera es la fase pre interactiva (planificación), la segunda es la interactiva (clase práctica) y la tercera es la pos interactiva (evaluación ó reflexión) (Hall y Smith, 2006; Rink, 2010;

2009; Metzler y Young, 1984; Mosston, 1988; Sánchez, 2003). Cada una de estas etapas tiene su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque son consideradas como un ciclo de toma de decisiones que son dependientes una de las otras, cuando éstas son repetidas durante el curso de la enseñanza de una unidad (Metzler y Young, 1984).

En la fase pre interactiva en educación física se toman decisiones relacionadas a la planificación de la enseñanza (Piéron, 1999), las cuales afectan de forma positiva o negativa el comportamiento del profesor y el alumno en la fase interactiva (Metzler y Young, 1984). Los resultados de diferentes investigaciones han encontrado que los profesores con experiencia toman más decisiones que los principiantes durante esta fase (Housner y Griffey, 1985).

Existen estudios y autores que justifican la importancia de la planificación, tales como Byra y Coulon (1994), Graham (2008), Piéron (1999, 1996), Rink (2010), Siedentop y Tannahill (2000), Stroot y Morton (1989), Twardy y Yerg (1987).

Para Stroot y Morton (1989) ésta es considerada una variable que contribuye a lograr la realización de los alumnos. Además Zahorik (1970) menciona que el elaborarla convierte la enseñanza-aprendizaje en valiosa y productiva. Así mismo que realizarla de una forma profunda le da dirección a la enseñanza y traería como resultado un aprendizaje eficaz. Finalmente, en la mayoría de la universidades se les pide a los estudiantes que elaboren su planificación diaria, de una forma detallada, porque consideran que esto les va a beneficiar cuando estén en sus prácticas profesionales y al inicio de su docencia para guiar a los alumnos hacia el logro de las metas u objetivos (Hall y Smith, 2006).

Sin embargo, existen datos procedentes de la observación que se obtuvieron a través de cuestionarios y de entrevistas con docentes, que indican claramente que éstos rara vez redactan sus objetivos para la sesión (John, 1991), identifican el nivel de habilidad de los alumnos, las necesidades reales de los alumnos (Twardy y Yerg, 1987) y dedican muy poco tiempo a la preparación de la lección (Ennis, Mueller y Hooper, 1990). Otras investigaciones demuestran el poco interés que tienen los profesores por la planificación (Kneer, 1986 y Placek, 1984). Así mismo, Seners (2001) señala que los profesores principiantes muestran desinterés por diseñar los planes clase durante el primero y segundo años de trabajo. También, los resultados de diferentes estudios han encontrado que los maestros con experiencia no elaboran su

planeación diaria de una manera escrita, sino que solamente la escriben en forma de notas (Hall y Smith, 2006).

2.1 Aunque es importante mencionar que en el estudio realizado por Stroot y Morton (1989) algunos de los aspectos antes mencionados son refutados. Por ejemplo, la mayoría de los maestros estaban preocupados por el aprendizaje de los alumnos, uno de los principales factores que afectaba la planificación era 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.

A pesar de la trascendencia que tiene la planificación en la educación física y los estudios que se han realizado sobre el tema en países como Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Portugal y España, entre otros, en México muy pocos estudios se han llevado a cabo con relación a esta línea de investigación.

2.2 Por lo antes mencionado se plantea como principal problema científico:

¿Existen diferencias en la toma de decisiones de las profesoras de Educación Física durante el proceso de planificación, según la experiencia práctica de las profesoras?

Con la presente investigación se pretende conocer diferenciadamente las decisiones que toman las profesoras con experiencia y principiantes, del nivel de primaria, al momento de planificar.

Por ello, en nuestra investigación utilizaremos el enfoque cualitativo a través de la metodología del "Estudio de Casos" como estrategia de diseño de la investigación, pues en el ámbito de la investigación educativa su uso ha evidenciado que puede ser útil para elaborar teorías acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los distintos niveles educativos.

Método

2.1 Objetivo general.

Conocer la toma de decisiones de las profesoras de Educación Física sobre los componentes de la planificación durante la fase pre interactiva, según la experiencia práctica de las profesoras.

2.1.1 Objetivos específicos.

1. Identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones de las profesoras de Educación Física al elaborar su plan de sesión con tareas cerradas.
2. Contrastar las percepciones que tiene el profesor de educación física sobre lo realizado en el proceso de planificación.

2.2 Diseño.

2.2.1 Estudio de casos.

Dentro del paradigma cualitativo, pondremos en práctica la metodología del estudio de casos, que es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado. Razón por la cual el método de estudio de caso se torna apto para el desarrollo de investigaciones a cualquier nivel y en cualquier campo de la ciencia.

Por ello, en nuestra investigación utilizaremos el enfoque cualitativo a través de la metodología del "Estudio de Casos" como estrategia de diseño de la investigación, pues en el ámbito de la investigación educativa su uso ha evidenciado que puede ser útil para elaborar teorías acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los distintos niveles educativos.

2.3 Cobertura de la investigación

2.3.1 Población.

La población objeto de estudio está formada por los profesores de Educación Física que trabajaban en el nivel de primaria de las escuelas públicas de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, México. Para conocer el total de esta población se solicitaron los datos a la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León. El trámite fue sencillo, ya que en esos momentos, quien presenta este estudio, tenía acceso directo a esa información.

La Educación Primaria en el Sistema Federal cuenta con 442 profesores de Educación Física de clase directa, quienes atienden 580 planteles. Sin embargo 775 planteles no cuentan con este servicio. En el Sistema Estatal no se cuenta con profesor de Educación Física y se tienen 820 planteles. En total, en todo el estado de Nuevo León se tienen 442 profesores especialistas de clase directa, quienes atienden 580 escuelas de 2,175.

2.3.1.1 Nivel primaria.

La información en el nivel de primaria 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.

- Profesoras que impartieran la clase de educación física a los alumnos de 5º de primaria.
- El sexo de los docentes. El profesorado fueron divididos por sexo.

La población de profesoras del nivel de primaria utilizado para la selección de este estudio con base en los criterios anteriores, fue de 47. 29 de ellas tenían menos de 5 años de antigüedad y 18 más de 5 años.

2.3.2 Muestra.

2.3.2.1 Muestreo.

La afijación de la muestra en forma aleatoria simple consiste en asignar a cada estrato un número igual de sujetos y todos los sujetos tienen la misma probabilidad de pertenecer a la muestra. Este tipo de muestreo se aplica principalmente en poblaciones pequeñas y plenamente identificadas, porque cuando se llega a aplicar en poblaciones grandes, es difícil realizar un listado de todo el universo y además aumenta considerablemente los costos y tiempo del trabajo de campo (Rodríguez, 2000).

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 todas las profesoras de Educación Física del Estado de Nuevo León (México), lo que nos permitió tener plenamente identificados a las maestras.

- Aumenta considerablemente los costos. Los costos de la realización del estudio no aumentaron considerablemente, porque las escuelas de las profesoras seleccionadas están en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León. Se video grabaron solamente 2 profesoras y para llevar a cabo la filmación se trasladaron 4 personas en un coche.

- Tiempo del trabajo de campo. Una de las ventajas que permitieron que no aumentara el tiempo de trabajo de campo fue la cantidad de profesoras 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 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 Profesoras del nivel primaria.

El número de participantes del nivel de primaria fue de 2 profesoras; 1 una de 5 años de experiencia (20 años) y otra principiante con menos de 5 años de servicio en la especialidad (3 años).

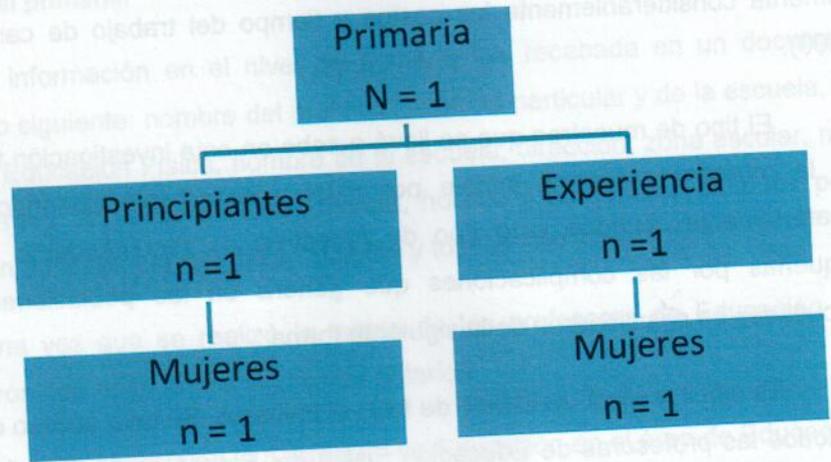


Figura 5. Se representan los estratos de la muestra de profesoras del nivel de primaria.

2.4 Técnicas e instrumentos para la obtención de información.

En esta investigación se decidió emplear un diseño metodológico en paralelo que sirva para realizar un análisis tanto cuantitativo y cualitativo. El enfoque cualitativo fue empleado en las técnicas de pensamiento en voz alta, plan escrito y la entrevista

estructurada. A través del enfoque cualitativo se llevó a cabo la observación del comportamiento, tanto del profesor como del alumno.

Los instrumentos que se utilizaron son: Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS), de planificación, plan de sesión, preguntas, "profesor/Ulg", y "alumno/Ulg".

Tabla 4. Técnicas e instrumentos a utilizar en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, según los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Técnica	Fase pre interactiva
Pensamiento en voz alta.	FPMS
Plan escrito.	Plan clase.
Entrevista estructurada.	Entrevista de la fase pre interactiva.

2.4.1 Técnica de Pensamiento en voz alta.

En la literatura del área del pensamiento del profesor, los procesos de pensamiento aparecen como un medio privilegiado de aumentar nuestro conocimiento del cómo y porqué del comportamiento (Januario, 1996).

Para Griffey y Housner (1999) el pensamiento del profesor es un importante tema de estudio, porque éste nos permite saber que tan bien se han logrado las cosas que los maestros realizaron. Además mencionan que los estudios del pensamiento han ayudado a entender cómo los profesores conceptualizan los conocimientos pedagógicos y cómo los maestros estructuran la información en formas que puedan ser entendidas y usadas por los alumnos.

Según Januario (1996) existe una relación causal entre los comportamientos del profesor y los comportamientos de los alumnos, además entre los comportamientos de éstos y su realización escolar. Él considera que los comportamientos de organización y de gestión del tiempo de la sesión y los comportamientos de instrucción del profesor demuestran influencias decisivas en la naturaleza de participación de los alumnos en el aula. Por otra parte, la naturaleza de

participación de los alumnos en el aula revela influencias de productos de aprendizaje conseguidos, consecuentemente con los resultados académicos.

Para tener un panorama completo de las funciones del profesor de Educación Física es necesario realizar un análisis del pensamiento del profesor. De esta forma podríamos conocer cuáles son sus preocupaciones docentes y sobre qué temas focaliza su atención. Esto nos permitiría profundizar en las razones de su práctica pedagógica, uniendo el pensamiento y la conducta como dos caras de una misma realidad (Vázquez et al., 2001).

Díaz (2001) menciona que los estudios del pensamiento del profesor están dirigidos a conocer los procesos de razonamiento que se llevan a cabo en la mente del profesor durante la fase pre interactiva e interactiva. Además que los procesos de pensamiento que realiza el maestro en ambas fases son diferentes. En la primera etapa se tiene un carácter más racional y deliberado. En la segunda permite que las actividades sean más rápidas, espontáneas e imprevisibles. Finalmente, señala que en el análisis del pensamiento del profesor, el conocimiento y la acción son los ejes claves del pensamiento del profesor.

Para Griffey y Housner (1999) la mayoría de los estudios sobre el pensamiento y creencias del profesor se han realizado en un contexto donde comparan los futuros profesores o novatos, maestros con experiencia o con un desarrollo más completo. Además mencionan que los resultados de las investigaciones sugieren que los profesores tienen diferentes capacidades de pensamiento acerca de su trabajo en las diferentes etapas de sus carreras. Por lo que consideran que esto confunde cualquier rotundo, unidimensional, consideración del pensamiento del profesor. Entonces se debe llevar en la mente modelos de cognición apropiados para principiantes por un lado y maestros más experimentados en la otra parte, que serán diferentes.

Una de las técnicas a utilizar es el "Pensamiento en Voz Alta". Ésta consiste en que el profesor "Piense en voz alta" mientras desarrolla una tarea, resuelva un problema o vaya a tomar una decisión (Shavelson y Stern, 1981). En esta investigación se le pide al maestro que "Piense en voz alta" (hablando) durante el tiempo en que está diseñando su plan de sesión.

Los resultados de la verbalización del docente, durante este protocolo, se convierten en los datos a analizar. Por lo tanto para que los datos tomen forma de

contenidos tradicionales y puedan ser analizados, se tiene que contar el número de veces que el profesor hace referencia a un comportamiento de planificación mientras desarrolla su sesión (Shavelson y Stern 1981).

La técnica de "Pensamiento en Voz Alta" ha sido utilizada por varios autores (Peterson, Marx y Clark, 1978; Twardy y Yerg, 1987; Griffey y Housner, 1991, Tristán, 2010) donde pedían a los profesores que diseñaran su plan clase "Pensando en voz alta", con la finalidad de conocer la toma de decisiones que realizaban durante la planificación.

2.4.1.1 Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (1982, modificado por Tristán, 2010).

El Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS) permite obtener los comportamientos de los profesores durante el diseño de un plan de sesión, durante la clase y en la evaluación. Para este estudio solamente se escogieron los componentes relacionados con la planificación.

Las justificaciones que se tienen para utilizar el FPMS en este estudio, es que está basado en:

1. Los componentes del FPMS son los mismos que los del Modelo Lineal de Tyler's (1949) de los más promovidos por los maestros universitarios para que lo usen los aprendices de educación física (Byra y Coulon, 1994). Por otra parte, tiene la mayoría de los componentes del Modelo Actual (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987).
2. Los componentes del Modelo de Tyler's han sido analizados en diferentes investigaciones (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Kneer, 1986; Placek, 1984; Twardy y Yerg, 1987).
3. Actualmente, en los libros enfocados a la Educación Física se siguen utilizando los componentes del Modelo Lineal de Tyler's (Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007, Graham, 2008; Rink, 2010; Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000; Sánchez, 2003; SEP, 2006).

4. Al realizar la investigación en el contexto mexicano los componentes del Modelo de Tyler's, se toman en cuenta al momento de diseñar un plan de sesión o una secuencia didáctica (SEP, 2006). Incluso, cuando el maestro es supervisado, los principales indicadores sobre los que es evaluado, en lo concerniente a la planificación, son los mismos componentes del Modelo de Tyler's (SEP, 2007).
5. Twardy y Yerg (1987) utilizaron el FPMS para obtener los comportamientos que tenían los profesores de educación física en el diseño de un plan de sesión.

En el momento en que el investigador decidió utilizar el instrumento, se sometió a un proceso de adaptación para su utilización en el castellano. Esto se llevó a cabo de la siguiente forma:

- En primer lugar se solicitó a 3 profesores de inglés del Centro de Auto aprendizaje de Idiomas de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) que realizaran la traducción del inglés al español. Se consideró a dichos profesores por su inherente actividad en los textos relacionados con la educación física.
- En segundo lugar se invitó a 2 maestros mexicanos que viven en Estados Unidos y que además dominan el idioma inglés, a colaborar para que juzgaran la equivalencia entre las dos versiones del test.
- En tercer lugar el cuestionario adaptado al castellano se les mostró a 3 expertos en educación física, quienes realizaron sugerencias de agregar la subcategoría de progresión del contenido y progresión de las actividades. La justificación de las subcategorías antes mencionadas se presenta en el apartado de plan de sesión de contenidos y actividades.
- En cuarto lugar el cuestionario se les mostró a 10 profesores para que evaluaran las 17 sentencias (5 componentes con sus respectivas subcategorías). Los resultados de las valoraciones por parte de los profesores, nos permitieron constatar que no se requería ningún cambio. Esto nos indicaba que finalmente teníamos la primera versión en español del FPMS.

A continuación se presentan los componentes y subcategorías del FPMS (el documento completo se presenta en el Anexo 2).

Tabla 5. Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida -FPMS (1982) Modificado.

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (1982) Modificado	
Componentes.	Subcategorías.
Objetivo.	Identificación del resultado esperado del alumno.
	Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.
	Justificación de los objetivos.
Contenidos.	Identificación/selección del contenido.
	Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.
	Valoración del contenido.
	Secuencia de contenidos.
	Cantidad de contenidos.
Actividades.	Progresión del contenido.
	Identificación de la actividad para la enseñanza.
	Análisis de la actividad para la enseñanza.
	Valoración de la actividad para la enseñanza.
	Secuencia de las actividades para la enseñanza.
	Tiempo o número de repeticiones de las actividades de enseñanza.
	Especificación de la forma de organización de la actividad.
Progresión de la actividad.	
Materiales.	Identificación de los materiales.
	Análisis de los materiales para la enseñanza.
	Valoración de los materiales para la enseñanza.
	Gestión de los materiales para la enseñanza.
Diagnóstico.	Identificación del nivel del alumno.
	Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.
	Valoración del nivel final del alumno.

2.4.2 Plan escrito.

Para Hernández et al. (2006), un documento escrito personal, en este caso el plan de sesión redactado, es considerado una fuente muy valiosa de datos cualitativos que nos puede ayudar a entender el fenómeno central del estudio. En nuestra investigación esta obtención de datos se realizó en el momento de solicitarle a la

profesora de Educación Física el diseño de un plan de sesión con la finalidad de conocer la toma de decisiones de las profesoras durante el proceso de planificación.

Se determinó utilizar esta herramienta, porque independientemente que se solicitó a los profesores participantes que diseñaran el plan de sesión, tiene la ventaja que fue escrito por el profesor participante y está escrito con sus "propias palabras". A su vez, al momento de redactar su plan, se asume la activación del proceso de pensamiento (Fernández y Fernández, 1994).

El análisis del plan escrito fue utilizado en estudios de Educación Física por (Placek, 1984; Housner y Griffey, 1985; Twardy y Yerg, 1987; Ennis et al., 1990; Barret et al., 1991; Griffey y Housner, 1991; Byra y Coulon, 1994).

2.4.2.1 Instrumento del plan de sesión escrito.

Se utilizó el instrumento del plan de sesión escrito, diseñado por Tristán (2010) con la finalidad de conocer la toma de decisiones de las profesoras durante el proceso de planificación. Es una herramienta que nos permitió recolectar los datos escritos elaborados por las profesoras.

La información del plan de sesión escrito se le dio forma de contenido al contar el número de veces que la profesora hacía referencia a una categoría o subcategoría y la codificación establecida al final del estudio (Hernández et al., 2006).

El instrumento del plan de sesión escrito, se justifica porque está basado en:

- Los componentes del instrumento del plan de sesión fue diseñado tomando como referencia el instrumento del FPMS empleado en la fase pre interactiva. Esto nos permitió contrastar los datos.
- Tiene todas las categorías del Modelo Lineal de Tyler's, y la mayoría del Modelo Actual de Goc-Karp (1984).
- En el establecimiento de las categorías y subcategorías del instrumento se tomó como referencia lo siguiente: a) planes clase elaborados por profesores de educación física del estudio piloto; b) investigaciones realizadas (Barret et al., 1991; Housner y Griffey, 1985; Lund y Veal 2008; Twardy y Yerg, 1987) y, c) autores de libros (Graham, 2008; Rink, 2010; Metzler, 2005; Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000).

- Tiene la mayoría de las categorías del formato del plan clase que utilizan los profesores de Educación Física en México para elaborar su plan de sesión (SEP, 2006).

El establecimiento de las categorías y subcategorías se realizó de la siguiente forma:

1. Se efectuó un análisis de los planes clase que diseñaron las profesoras del pilotaje para establecer las categorías. Esto nos permitió establecer las categorías y algunas subcategorías del instrumento.
2. Se contrastaron las categorías y subcategorías determinadas a partir del análisis de los planes clase con las categorías y subcategorías del FPMS y los de la entrevista pre interactiva y pos interactiva. Con esto se logró establecer de forma definitiva las categorías.
3. Para el establecimiento de las subcategorías se realizó un análisis de los instrumentos utilizados en la fase pre interactiva de esta investigación, así como estudios realizados sobre el tema y libros sobre educación física.
4. Finalmente, en este proceso se ha contado con la colaboración de diferentes investigadores que están relacionados con la presente temática.

A continuación se presentan las versiones definitivas de las categorías y subcategorías del instrumento (Tristán, 2010).

Tabla 6. Instrumento de categorización del plan de sesión escrito.
Componentes del plan de sesión

Componentes	Subcategorías
Descripción del contexto o tiempo.	Escribe el contenido que va a trabajar.
	Escribe el tiempo total de la clase.
	Escribe los materiales que va a utilizar.
Objetivo.	Escribe los objetivos.
	Son medibles los objetivos.
	Son viables de ser valorados los objetivos.
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	Escribe el tiempo de las partes de la clase.
	Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.
	Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.
Tareas de aprendizaje Presentación y estructura de la tarea.	Escribe las tareas de aprendizaje.
	Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.
	Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.
	Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.
	Escribe sobre la presentación de la tarea.
Valoración.	Escribe la valoración que va a realizar.
	La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.
	Es viable de realizar la valoración.
Revisión y cierre.	Escribe que va a realizar la revisión y cierre.

2.4.3 Técnica de la entrevista estructurada.

La entrevista es un modo directo de obtención de datos en el que se da una relación personal entre el entrevistador y el entrevistado (Colás y Buendía, 1994). En nuestro estudio, esta relación y recolección de datos se llevó a cabo en el momento en que el investigador sometió a la profesora de Educación Física a una serie de preguntas y respuestas cuando terminó el diseño de su plan de sesión.

El tipo de entrevista que se llevó a cabo fue estructurada, porque se plantearon una guía de preguntas específicas previamente establecidas, cuya principal característica fue la inflexibilidad, tanto en los cuestionamientos planteados al entrevistado como el orden y presentación de las preguntas que fueron realizadas para la obtención de datos, que posteriormente se convirtieron en información (Colás y Buendía, 1994).

Se decidió utilizar este tipo de técnica por el interés que se tuvo de llevar a cabo la entrevista, después de que el profesor terminara el diseño de su plan clase. También porque ésta permite un mayor aprovechamiento del tiempo disponible, proporciona información más amplia y permite profundizar más en la opinión de los entrevistados (Hernández et al., 2006).

Asimismo la técnica de la entrevista ha sido de las más utilizadas en estudios cualitativos de educación física (Byra y Goc Karp, 2000).

Para poder llevar a cabo la entrevista se tomó en consideración los siguientes criterios (Tristán, 2010):

Tabla 7. Criterios para la planificación de la entrevista dirigida.

Criterio	Característica
El entrevistado.	Profesores (as) especialistas de educación física del nivel primaria.
Fin de la entrevista.	Obtener información de la opinión del profesor de Educación Física sobre la toma de decisiones que realizó al momento de diseñar su plan de sesión.
Directividad.	El entrevistador dirigió la conversación, se sujetaba única y exclusivamente a la guía de preguntas específicas de los ítems del instrumento.
Desarrollo de la entrevista.	Se llevó a cabo al finalizar el tiempo dedicado al diseño del plan de sesión y el tiempo aproximado que duró la entrevista fue de 10 minutos.

2.4.3.1 Instrumento de la técnica de entrevista estructurada de la fase pre interactiva.

El instrumento de la entrevista estructurada tuvo como objetivo conocer la opinión de las profesoras sobre la toma de decisiones que realizaron al momento de diseñar su plan de sesión. La entrevista fue creada por el investigador Tristán (2010).

Es conveniente mencionar que, en la indagación cualitativa, el instrumento no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición, sino que es el mismo investigador quien constituye una fuente de datos, ya que es él quien genera las respuestas de los participantes al utilizar una o varias herramientas. Además él mismo recolecta los datos de diferentes tipos como: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes (Hernández et al., 2006).

Las preguntas específicas de los ítems del instrumento fueron dirigidas a conocer la opinión de las profesoras con relación a conceptos, percepciones, creencias, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en su lenguaje sobre lo que habían realizado en el momento del diseño de su plan de sesión. Lo anterior se realizó con la finalidad de analizar y comprender los datos, para poder responder a algunos objetivos específicos de nuestro estudio y así poder generar conocimiento sobre el proceso de planificación.

La utilización del instrumento de la fase pre interactiva en nuestro estudio es justificable por las siguientes razones:

- Fue diseñado para llevar a cabo un estudio igual a que se está presentando (Tristán, 2010).
- Se llevó a cabo un proceso recomendado por (Hernández et al., 2006) para elaborar las preguntas Participaron expertos en la elaboración de los cuestionamientos y el instrumento nos permitió dar respuesta a unos objetivos de la investigación.
- Se realizó un pilotaje que nos permitió perfeccionar el instrumento.
- La entrevista de la fase pre interactiva tiene todos los componentes del instrumento FPMS (1982), que fue utilizado en esta investigación en la misma etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos permitió contrastar lo

que pensaba la profesora en el momento de diseñar el plan de sesión y su opinión de lo que realizó en el proceso de la planificación.

- La entrevista de la fase pre interactiva tiene todas las categorías del Modelo Lineal de Tyler's y la mayoría del Modelo Actual de Goc-Karp.
- Los componentes de nuestro instrumento son los mismos que tienen que tener en cuenta los profesores de Educación Física en Nuevo León (México) al momento de diseñar un plan de sesión o una secuencia didáctica (SEP, 2006). Asimismo, cuando el maestro es supervisado, los principales indicadores sobre los que es evaluado en lo concerniente a la planificación, son las mismas categorías propuesta en nuestro instrumento (SEP, 2007).
- Finalmente, para el diseño del instrumento se llevó a cabo el siguiente proceso recomendado por Hernández et al. (2006): a) se estableció el tema, b) se llevó a cabo una lluvia de ideas con expertos para obtener las categorías y preguntas del tema, c) se establecieron las categorías y d) finalmente se diseñaron los cuestionamientos atendiendo a los objetivos de la investigación.

Tabla 8. Secuencia de elaboración de preguntas para la entrevista pre interactiva.

Tema: Establecer los componentes de la planificación.	
Lluvia de ideas. Para obtener las categorías y preguntas se consultó a expertos en el área.	
Categorías.	Preguntas.
Objetivos.	¿Qué has considerado para establecer el (los) objetivo (os) de la clase?
Contenidos.	¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión? ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?
Actividades.	¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades? ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretendes con esas actividades? ¿Cómo has establecido el tiempo de duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades? ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades? Si es así ¿Qué criterio utilizaste para establecer la progresión? ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?
Materiales.	¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales? ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio? ¿Cuáles son los criterios que has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales? ¿Piensas que el material que has escogido te va ayudar para lograr el objetivo de tu clase?
Organización.	¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase? ¿A qué factores has atendido para la distribución de los alumnos?
Evaluación.	¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos? ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir? ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de los alumnos?
Generales.	¿Con qué iniciaste tu planificación? ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

2.4.4 Confiabilidad y validez de los instrumentos cualitativos.

En la investigación cualitativa existen criterios que permiten establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa (Hernández et al., 2006).

La credibilidad es importante cuando se utilizan instrumentos cualitativos, de ahí la necesidad de aplicar algunos parámetros para obtener la fiabilidad y validez de la investigación realizada. En la siguiente figura ilustramos los criterios que dan consistencia y coherencia a este estudio, apoyándonos en los planteamientos de Tristán (2010) y Buscá (2004) que utilizaron los criterios de Guba (1989) en su tesis doctorales de educación física y que son los mismos que plantea Hernández et al. (2006) y posteriormente los describimos.

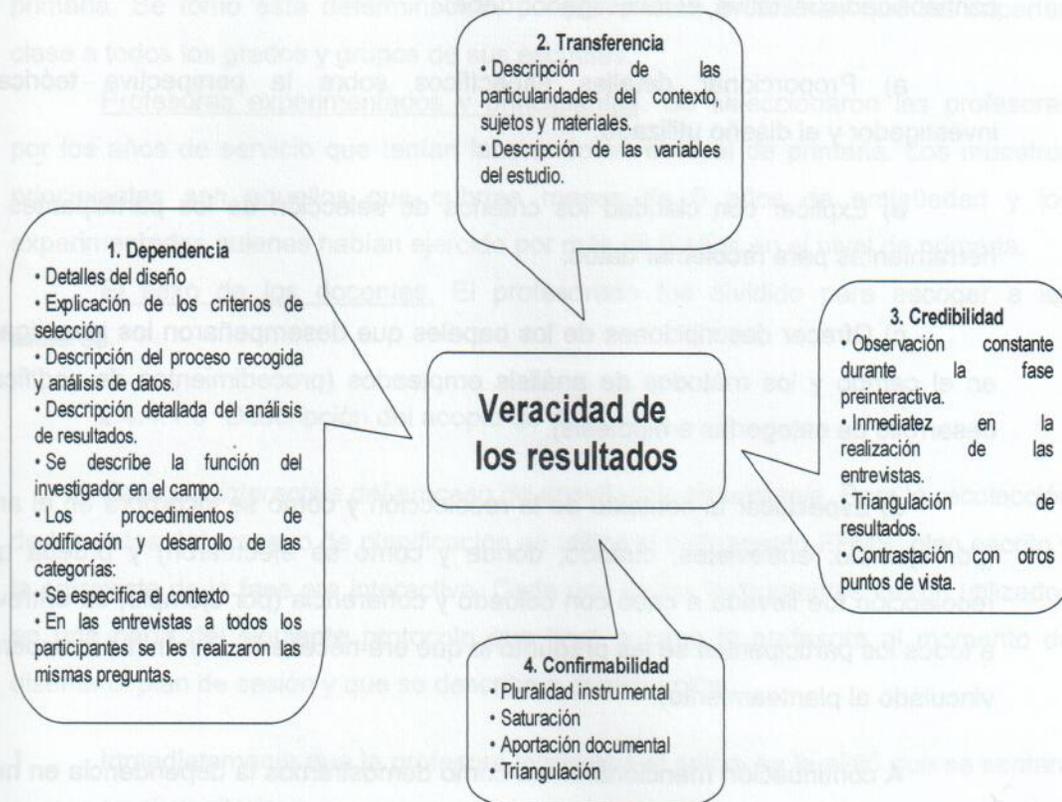


Figura 6. Criterios de credibilidad de los resultados cualitativos.

2.4.4.1 Dependencia (confiabilidad cualitativa).

La confiabilidad cualitativa se denomina dependencia o consistencia lógica. Aunque Franklin y Ballau (2005) la definen como “el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes”.

Según Hernández et al. (2006) para que se tenga o se demuestre la confiabilidad cualitativa, el investigador debe:

- a) Proporcionar detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado.
- b) Explicar con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos.
- c) Ofrecer descripciones de los papeles que desempeñaron los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación, desarrollo de categorías e hipótesis).
- d) Especificar el contexto de la recolección y cómo se incorpora en el análisis (por ejemplo; entrevistas, cuándo, dónde y cómo se efectuaron) y prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia (por ejemplo; en entrevistas, a todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, lo mínimo indispensable vinculado al planteamiento).

A continuación mencionaremos cómo demostramos la dependencia en nuestro estudio tomando como referencia los puntos de Hernández et al. (2006).

2.4.4.1.1 Se proporcionan los detalles específicos sobre el diseño utilizado.

En nuestro caso el tipo de diseño es *Diseño de casos*, porque se analizan a profundidad dos profesoras durante el proceso de planificación.

2.4.4 Confiabilidad y validez de los instrumentos cualitativos.

En la investigación cualitativa existen criterios que permiten establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa (Hernández et al., 2006).

2.4.4.1.2 Explicación de los criterios de selección de las profesoras.

Profesoras de educación física. Se escogieron maestras que tienen un título que las avalara como educadoras físicas o afines a la Educación Física, porque en Nuevo León (México), tenemos profesoras que imparten la asignatura de Educación Física y no tienen la especialidad.

Especialistas que impartieran la clase a alumnos de 5º de primaria. Fueron seleccionadas todas las profesoras que impartieran la clase a alumnos de 5º de primaria. Se tomó esta determinación, porque existen profesoras que no imparten clase a todos los grados y grupos de sus escuelas.

Profesoras experimentados y principiantes. Se seleccionaron las profesoras por los años de servicio que tenían laborando en el nivel de primaria. Los maestros principiantes son aquellos que cubrían menos de 5 años de antigüedad y los experimentados quienes habían ejercido por más de 5 años en el nivel de primaria.

El sexo de los docentes. El profesorado fue dividido para escoger a las mujeres.

2.4.4.1.3 Descripción del acopio de datos.

Fase pre interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la recolección de los datos del proceso de planificación se utilizó el instrumento FPMS, plan escrito y la entrevista de la fase pre interactiva. Cada uno de los instrumentos fueron utilizados en una parte del siguiente protocolo que llevó a cabo la profesora al momento de diseñar el plan de sesión y que se describe a continuación:

1. Inmediatamente que la profesora ingresaba al salón, se le pidió que se sentara en el escritorio.
2. Se le indicó que diseñara un plan clase con relación a voleibol y donde todas las actividades fueran cerradas. Si una actividad no coincidía con lo establecido, se le decía "actividad cerrada", con la finalidad que revisara el tipo de tarea que se le había pedido.
3. Se le dijo que tenía 30 minutos como máximo para elaborar el plan de sesión. No se amplió el tiempo destinado para esta fase y al término del mismo no se pudo realizar ninguna modificación.

4. Se le pidió que verbalizara todo lo que pensó durante el diseño del plan clase y que en el momento que dejara de hacerlo más de 5 segundos, el investigador le recordó diciendo "Qué piensas", con la finalidad que continuará verbalizando.
5. Se le indicó que el número de alumnos era de 30.
6. Se le recordó que los alumnos eran de quinto grado.
7. Se le dijo que podía utilizar el material que deseara durante la clase.
8. Se le indicó que la sesión era de 30 minutos.
9. Se le recordó que sería videograbado durante el diseño del plan clase.
10. Finalmente se le preguntó si tenía alguna pregunta; o que en caso contrario en el momento que estuviera listo para iniciar solamente dijera "Listo" y a partir de ahí empezaba a contar el tiempo para diseñar el plan clase.

A continuación se describen la forma en que se recolectaron los datos con los diferentes instrumentos cualitativos en el protocolo antes mencionado:

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores (FPMS). Este instrumento nos permitió recolectar los datos, respetando el siguiente procedimiento:

- a) A la profesora se le pidió que diseñara un plan clase, pero que mientras desarrollaba su tarea resolviera un problema o fuera a tomar una decisión "*Pensara en voz alta*". Durante este proceso la maestra fue videograbada.
- b) La verbalización de la docente durante este protocolo se convirtieron en los datos a analizar.
- c) Los datos tomaron forma de contenidos al contar el número de veces que la profesora hizo referencia a un componente y subcategoría del FPMS, mientras desarrolló su sesión.

Plan escrito. Se solicitó a las participantes que diseñaran un plan de sesión escrito con tareas cerradas sobre voleibol. La profesora tuvo 30 minutos como máximo para elaborarlo. Una vez terminado el documento ya no se le podía realizar ningún cambio. En ese momento teníamos en nuestras manos una fuente muy valiosa de información de cada una de las profesoras, porque después a los datos del plan

escrito se les dieron forma de contenido, al contar el número de veces que la profesora hizo referencia a un componente y subcategoría del instrumento del plan de sesión.

Entrevista de la fase pre interactiva. La entrevista se llevó a cabo en el momento en que la profesora terminó de elaborar su plan de sesión y se realizó de la siguiente forma:

- a) Se le entregaron las preguntas escritas a la profesora.
- b) Se le explicó a las profesoras que se le entregaban las preguntas escritas para que ella pudiera leerlas al mismo tiempo que se la hizo el investigador o cuando no escuchara con claridad la pregunta que se le hizo, él tenía la facilidad de verificar el cuestionamiento.
- c) Se le recordó a las profesoras que la entrevista sería videograbada.
- d) Se le hizo énfasis a las profesoras en el siguiente encabezado que contenía la hoja de las preguntas, "Estimada profesora, esta entrevista se enfoca en la planificación. No hay respuestas buenas ni malas, por lo que se te pide contestes con la mayor sinceridad posible. Se te asegura total confidencialidad en tus respuestas".
- e) No se puede interactuar con el investigador durante el diseño del plan de sesión.
- f) Se realizaron las preguntas.

Terminada la entrevista nosotros tuvimos la información de la profesora del proceso de planificación.

2.4.4.1.4 Descripción detallada del análisis de resultados.

En el análisis de los datos de la fase pre interactiva se llevó a cabo una comparación de frecuencias con la cuantificación de los datos cualitativos (pensamiento en voz alta y plan de sesión) que fueron registrados como numéricos, utilizando el programa QSR NVivo 2.0. Asimismo se utilizaron los resultados de la entrevista estructurada para validar o rechazar la información obtenida durante el proceso de planificación.

2.4.4.1.5 Función del investigador en el campo.

El papel que desempeñó el investigador en el campo en este estudio fue observador que participó sólo parcialmente (Hernández et al., 2006), porque en lo único que colaboró fue en recoger y transportar el material al área de trabajo del profesor, delimitar el espacio, trasladar a los alumnos a la instalación donde trabajó el profesor y regresarlos a su salón.

En lo que respecta al participante, éste tenía conocimiento de que era observado (Hernández et al., 2006) porque el profesor sabía que se iban a grabar 2 de sus clases en diferentes días y que sería observado durante la fase pre interactiva y pos interactiva.

2.4.4.1.6 Los procedimientos de codificación y desarrollo de las categorías:

Las categorías de una pregunta, y las categorías y subcategorías de contenido u observación, requieren codificarse, porque de lo contrario no se podría realizar ningún tipo de análisis o sólo se contaría el número de respuestas en cada categoría. Por lo tanto es necesario transformar las respuestas en símbolos o valores numéricos para poder llevar a cabo el análisis estadístico (Hernández et al., 2006).

Para llevar a cabo los procedimientos de codificación, utilizamos el programa QSR NVivo 2.0, porque este software nos permitió organizar, analizar y darle sentido al documento transcrito de la verbalización del profesorado durante el pensamiento en voz alta y al plan de sesión escrito diseñado por los maestros de forma rápida y fácil. Para lo antes mencionado se realizó lo siguiente:

1. El establecimiento de los códigos de las categorías o alternativas de respuesta de las preguntas y las categorías y subcategorías de contenidos u observaciones no pre codificadas.
2. Diseñar los códigos.
3. Elaborar físicamente la codificación.
4. Guardar los datos y su codificación en un archivo permanente.

Es importante mencionar que en algunos de los instrumentos cualitativos utilizados en nuestra investigación, ciertas categorías y subcategorías de una misma

unidad podrían participar en más de una categoría o subcategoría simultáneamente, pues no es que no estén claramente delimitadas unas de otras, sino que se da una superposición entre las áreas temáticas que cubre (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS).

El establecimiento de los códigos de las categorías y subcategorías de contenidos u observaciones del FPMS se realizó de la siguiente forma:

En lo concerniente a este instrumento, que no fue diseñado por el investigador, lo que se tuvo que realizar fue lo siguiente:

Después de haber llevado a cabo la búsqueda y análisis de la documentación relacionada con las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y del establecimiento previo del objeto de investigación. Se tomó la decisión de tomar como referencia el estudio realizado por Twardy y Yerg, (1987), quienes para el análisis de la fase pre interactiva utilizaron el instrumento FPMS. Al decidir usar el FPMS en nuestro estudio se contactó con Bernardete Twardy con la finalidad de que nos facilitara el instrumento, quien accedió a nuestra petición amablemente.

Una vez recibido el instrumento FPMS se procedió a someterlo al proceso de adaptación mencionado anteriormente.

Tabla 9. Componentes, subcategorías y códigos del FPMS.

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (1982).

Componentes	Códigos	Subcategorías
Se enfoca en un objetivo.	IREA	Identificación del resultado esperado del alumno.
	EOCE	Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.
	JO	Justificación de los objetivos.
Contenidos a cubrir.	ISC	Identificación/selección del contenido.
	AC	Análisis del contenido.
	ASE	Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.
	VC	Valoración del contenido.
	SC	Secuencia de contenidos.
	PC	Pasos/ritmo del contenido.
	PRC	Progresión del contenido.
Estructura de la actividad.	IA	Identificación de la actividad para la enseñanza.
	AA	Análisis de la actividad para la enseñanza.
	VA	Valoración de la actividad para la enseñanza.
	SA	Secuencia de las actividades para la enseñanza.
	TA	Tiempo de las actividades de enseñanza.
	OA	Especificación de la forma de organización de la actividad.
	PC	Progresión de la actividad.
Utilización de los materiales para la enseñanza.	IM	Identificación de los materiales.
	AM	Análisis de los materiales para la enseñanza.
	EM	Valoración de los materiales para la enseñanza.
	OM	Gestión de los materiales para la enseñanza.
Diagnóstico.	INA	Identificación del nivel del alumno.
	RNAE	Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.
	ENFA	Valoración del nivel final del alumno.

Continúa Plan clase escrito.

El establecimiento de los códigos de las categorías y subcategorías de contenidos u observaciones del plan de sesión se realizó de la siguiente forma:

Mediante el análisis de los planes clase que diseñaron los profesores del pilotaje se establecieron provisionalmente las categorías y algunas subcategorías. Se definieron las categorías después del análisis de las categorías del FPMS, entrevista pre interactiva y pos interactiva. Las subcategorías definitivas se establecieron al término de la revisión de las subcategorías de los instrumentos de la fase pre interactiva. La revisión de investigaciones del tema y de la consulta de libros de educación física y las subcategorías definitivas fueron posteriores a la revisión que hicieron los investigadores relacionados con el tema.

Después se procedió a establecer los códigos a cada una de las categorías y subcategorías del instrumento de categorización del plan de sesión escrito, los que quedaron establecidos de la siguiente forma:

Tabla 10. Componentes, códigos y categorías del plan de sesión escrito.

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Descripción del contexto.	Escriba el contenido que va a trabajar.	Contenidos: fundamento de pase y tiro a gol.
	Escriba el tiempo total de la sesión.	La sesión va a durar 30 minutos.
	Escriba los materiales que va a utilizar durante la sesión.	Materiales: pelotas de plástico, balones y conos.

Continuación Tabla 11...

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Objetivos.	Escriba el objetivo/objetivos de la sesión.	Por parejas, el alumno ejecutará el pase de pecho usando la forma correcta y pegándole a un objetivo, 4 de 5 veces.
	El objetivo/objetivos son medibles cuando se establece un criterio que típicamente incluye un número (producto) o indica la forma correcta (proceso).	Por parejas, el alumno ejecutará el pase de pecho Usando la forma correcta (proceso) y pegándole a un objetivo 4 de 5 (producto) veces.
	El objetivo/objetivos son viables de ser valorados. Cuando es medible y que sea posible de llevar un registro del rendimiento de cada uno de los alumnos en la sesión.	Por parejas, el alumno ejecutará el pase de pecho usando la forma correcta y pegándole a un objetivo 4 de 5 veces.
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	Escriba el tiempo de las partes de la clase.	Introducción de la clase 5 minutos, desarrollo de la sesión 25 minutos y cierre 5 minutos.
	Escriba cómo va a distribuir a los alumnos en el espacio.	El profesor dibuja un diagrama sobre cómo va a distribuir a los alumnos. Se dividirá el espacio en seis partes de forma horizontal y se colocará en cada uno de ellos 6 equipos de 5 alumnos.
	Escriba cómo va a distribuir los materiales en el espacio.	Diagrama de la distribución de los materiales en el área de trabajo. Las pelotas de plástico serán colocadas en una de las líneas laterales del área de trabajo y los balones en la línea lateral contraria a donde voy a colocar las pelotas de plástico.

Continuación Tabla 11...

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Tareas de aprendizaje.	Escriba las tareas de aprendizaje que va a realizar durante la sesión.	Dribling durante 5 minutos en toda el área de trabajo. Dribling en slalom 5 minutos entre 8 conos colocados en el piso.
Presentación y estructura de la tarea.	Escriba el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	Dribling durante 5 minutos en toda el área de trabajo.
	Escriba cómo va a agrupar a los alumnos en cada una de las tareas.	Toda la clase, dribling durante 5 minutos en toda el área de trabajo.
	Escriba la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	En grupo de líneas de 5, dribling en slalom 5 minutos entre 8 conos colocados en el piso.
	Escriba sobre la presentación de las tareas: Establecer la introducción para obtener el interés de los alumnos; cómo va a ser comunicada la tarea e indicaciones claves que van a hacer utilizadas para la presentación de las tareas; un control para saber si se comprendió y orientación de la tarea hacia una meta	Reunir a todos los alumnos. ¿Qué tienes que hacer antes de pasar la pelota? Revisión de las respuestas dadas con la presentación de la tarea y las indicaciones claves del rendimiento.

Continuación Tabla 11...

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Valoración.	Escriba la valoración que va a realizar.	Los alumnos ejecutan 5 voleos consecutivos correctamente.
	La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó. Cuando la valoración tiene criterio(s) y éste(os) tiene relación con el objetivo.	Los alumnos tratarán de realizar 5 pases de pecho a un objetivo (el criterio es 4 de 5 veces y que le pegue al objetivo).
Revisión y cierre.	Es viable de realizar la valoración, cuando se puede realizar en la misma sesión por el profesor, en parejas o por el propio alumno.	Por parejas, los alumnos tratarán de realizar 5 pases de pecho a un objetivo (el criterio es 4 de 5 veces y que le pegue al objetivo).
	Escriba que va realizar la revisión y cierre. Cuando el profesor escribe que va a realizar una revisión de las partes de la sesión y un resumen de la misma.	Al final de la sesión realizaré cuestionamientos a los alumnos sobre lo visto en la sesión.

Entrevista de la fase pre interactiva.

El establecimiento de las categorías de contenidos u observaciones de la entrevista pre interactiva se realizó de la siguiente forma:

Para llevar a cabo el desarrollo de las categorías en nuestro estudio, partimos del proceso recomendado por Hernández et al. (2006), quienes mencionan que lo primero que se tiene que realizar es el establecimiento del tema, que, en nuestro caso, se obtuvo del nombre del proceso que se da en la fase pre interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la planificación. Posteriormente se llevó a cabo una lluvia de ideas con 3 expertos en Educación Física a quienes se les solicitó preguntas que nos permitieran conocer la opinión de los profesores sobre el diseño del plan de sesión que habían realizado. Después de tener las preguntas se determinó las

categorías de cada una de ellas. Esto no fue difícil porque los cuestionamientos ya tenían establecido un objetivo.

Por ejemplo en la pregunta ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase? Nos podemos dar cuenta fácilmente que es una pregunta con relación a “organización”.

Por lo antes mencionado, al inicio de la entrevista se tuvieron codificadas las categorías de cada uno de los cuestionamientos. A continuación se presenta un ejemplo de dos variables con su categoría.

1. Variables con su categoría.

Tabla 11. Ejemplo de las variables; categorías de la entrevista pre interactiva.

Variable	Categoría
¿A qué factores has atendido para la distribución de los alumnos?	Organización.
¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?	Organización.

No se llevó a cabo el diseño del libro de códigos, libro de documento de códigos, y elaboración física de la codificación, porque la entrevista fue transcrita para ser utilizada para verificar o contradecir los resultados de las otras fuentes de datos (Lund y Veal, 2008).

Entrevista de la fase pos interactiva.

Para la elaboración de la entrevista de la fase pos interactiva se efectuó el mismo procedimiento que la entrevista mencionada anteriormente y también se utilizó con la finalidad de verificar o contradecir los resultados de las fuentes de datos de la fase pre interactiva e interactiva (Lund y Veal, 2008).

2.4.4.1.7 Se especifica el contexto donde se llevó a cabo la fase pre interactiva y pos interactiva.

A continuación, describimos el contexto donde se realizó el diseño del plan de sesión, así como la entrevista de la fase pre interactiva y pos interactiva.

Ubicación de las escuelas. Las escuelas del nivel de primaria están ubicadas: una en el municipio de Guadalupe, una en el municipio de San Nicolás de los Garza, y 2 en el municipio de Santa Catarina.

Nivel socioeconómico de los alumnos. Los alumnos de las escuelas de primaria fueron de un nivel socioeconómico medio bajo.

Lugar de la planificación. El lugar donde se llevó a cabo el diseño del plan de sesión y la entrevista fue en un salón de clases donde se contaba con 1 mesa, 2 sillas, 3 hojas de máquina, un lápiz, una pluma, un reloj y una cámara de video. En el momento del diseño del plan de sesión y la entrevista en el salón solamente se encontraba el profesor y el investigador.

2.4.4.1.8 En las entrevistas a todos los participantes se les realizaron las mismas preguntas.

En la aplicación del instrumento de la entrevista de la fase pre interactiva y pos interactiva a todas las profesoras se les aplicaron los mismos cuestionamientos y además se siguió el mismo protocolo.

Credibilidad (validez interna cualitativa).

“Se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema” (Franklin y Ballau, 2005). Para que se pueda tener credibilidad el investigador tiene que ser capaz de identificar y definir con exactitud el objeto de estudio y las variables que lo definen (Hernández et al., 2006).

Según Hernández et al. (2006) se aportan evidencias o se demuestra que se tiene credibilidad cuando el investigador: 1) realiza un muestreo dirigido intencional y 2) una triangulación. También se requiere realizar una observación constante e inmediatez en la realización de las preguntas (Buscá, 2004; Guba, 1989).

A continuación mencionaremos cómo demostramos la credibilidad en la parte cualitativa de nuestro estudio tomando como referencia a Buscá (2004), Guba (1989) y Hernández et al. (2006):

- Observación constante durante la fase pre interactiva. Todas las sesiones de planificación fueron grabadas. El investigador estuvo presente durante las mismas. Esto nos ha permitido el análisis profundo del proceso que se realizó con el profesor al momento de diseñar su plan de sesión Buscá (2004).
- Inmediatez en la realización de las entrevistas. La realización de la entrevista se llevó a cabo al término del diseño del plan de sesión por profesor; se pretendió controlar el sesgo que se presenta en una entrevista que se lleva a cabo después de un periodo largo de tiempo (Buscá, 2004; Guba, 1989).
- Triangulación de resultados. Con la finalidad de disminuir las insuficiencias e incrementar la estabilidad de los datos se utilizaron diferentes instrumentos para contrastarlos (Hernández et al., 2006). Los instrumentos que nos permitieron llevar a cabo la comparación son: el FPMS, (que permite conocer lo que piensa el profesor); entrevista de la fase pre interactiva, (obtenemos lo que opina el profesor de lo que cree que realizó), y el plan de sesión escrito, que nos permite determinar lo que realmente hizo el profesor.
- Contrastación con otros puntos de vista. En el diseño, recolección y análisis de datos se ha contado con la colaboración de diferentes investigadores que están relacionados con la presente temática. Esto nos permitió que no se dependiera en exceso de la subjetividad del investigador, así como controlar el deseo de confirmar un supuesto sin tener suficiente evidencia de ello (Buscá, 2004; Guba, 1989).

2.4.4.2 Transferencia (validez externa cualitativa o aplicabilidad de resultados).

Se refiere a la posibilidad de generalización o no de los resultados. *En este estudio, esto no se va a dar.* Sin embargo, se pueden tener pautas para tener una idea en general del problema de estudio y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente (Hernández et al., 2006).

Sin embargo, si se quiere que el lector tenga más elementos para evaluar las posibilidades de transferencia, se tiene que describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, materiales, momentos de estudio, etc. Aunque la transferencia nunca será total, porque no existen dos contextos iguales, por lo que será parcial (Hernández et al., 2006).

A continuación mencionaremos cómo demostramos la transferencia en nuestro estudio, tomando como referencia las propuestas realizadas por Hernández et al. (2006) y Buscá (2004).

- Descripción de las particularidades del contexto, los participantes y materiales: esta estrategia nos permite tener posibilidades de utilizar algunos de los resultados a situaciones y contextos similares, así como también estudios donde los sujetos seleccionados lleven a cabo roles y funciones parecidas a las de nuestra investigación. Puede afirmarse que las descripciones, datos e informaciones presentadas aportan suficientes elementos que hacen comprensible y replicable el fenómeno en estudio Buscá (2004) y Hernández et al. (2006).
- Descripción de las variables del estudio: esta estrategia nos permite conocer las intenciones educativas perseguidas y darle sentido a los comportamientos que tiene el profesor durante el diseño del plan de sesión (Buscá, 2004). La descripción de cada una de las variables dependientes del estudio se presentan en los Anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8.

2.4.4.3 Confirmabilidad.

Es la valoración desde diversos puntos de vista de los resultados obtenidos. Este criterio tiene mucha vinculación con el de credibilidad, porque lo que se pretende es demostrar que se han minimizado los sesgos y tendencias del investigador (Hernández et al., 2006).

Los siguientes puntos nos ayudan a proveer información sobre confirmabilidad: según Hernández et al. (2006) triangulación, y la auditoría. Así mismo para Buscá (2004) saturación, pluralidad de los instrumentos y aportación documental.

A continuación mencionamos como demostramos la confirmabilidad en nuestro estudio, tomando como referencia los puntos que sugieren Hernández et al. (2006) y Buscá (2004).

- Triangulación: Para disminuir las insuficiencias e incrementar la estabilidad de los datos, en el proceso de planificación se utilizó el instrumento FPMS, plan escrito y la entrevista pre interactiva con la finalidad de contrastarlos (Hernández et al., 2006).
- Saturación: la presentación de los resultados se realizaron mostrando la frecuencia de aparición de las categorías y subcategorías de los instrumentos utilizados, así como la reiteración de citas textuales que sustenten una interpretación sobre su contenido, son los criterios que se tuvieron en cuenta (Buscá, 2004).
- Pluralidad de instrumentos: para disminuir las insuficiencias e incrementar la estabilidad de los datos se utilizaron diferentes instrumentos para contrastarlos (Buscá, 2004). Esto permite la comparación de las opiniones del profesor sobre el proceso de planificación que llevó a cabo, con lo que pensaba durante la elaboración del plan de sesión y lo que realmente plasmó en el plan escrito.
- Aportación documental: en los anexos se harán públicos las transcripciones de los videos de la fase pre interactiva que nos han permitido el análisis del contenido de los mismos, así como el registro de las hojas de los documentos (Buscá, 2004).

Para finalizar, con el análisis de los criterios anteriores puede afirmarse que el estudio presentado describe los procedimientos esenciales y aporta elementos para comprender e interpretar el fenómeno. Por tal razón posee consistencia y estabilidad otorgando la credibilidad y validez exigida a los resultados obtenidos en este estudio de la fase pre interactiva (Buscá, 2004).

2.4.5 Variables.

2.4.6 Variable independiente: Planificación.

2.4.6.1 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”

Tabla 12. Variables dependientes del profesor en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase pre interactiva.	Fase pos interactiva.
▪ Objetivos.	Objetivos.
▪ Contenidos.	Contenidos.
▪ Actividades.	Actividades.
▪ Materiales.	Materiales.
▪ Organización.	Organización.
▪ Diagnóstico.	Evaluación.
▪ Evaluación.	Generales.
▪ Generales.	

2.5 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.

2.6 Procedimiento general.

Para estudiar cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física fue necesario realizar una búsqueda y un análisis previo de la documentación relacionada con el tema.

En este estudio el investigador al ingresar las participantes a donde iban 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 les pidió a las profesoras que iniciaran la planeación de su sesión. El investigador se quedó en el mismo lugar para cuando la profesora dejara de hablar durante 3 segundos, indicándosele "qué piensas" Esta señal le avisaba a la 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 las maestras poseían conocimientos sobre este deporte, lo que les facilitaba la elaboración de su planificación en los 30 minutos.

Las profesoras, antes de planificar su clase, fueron capacitadas para pensar en voz alta, porque se les pidió que cuando estuvieran elaborando su sesión verbalizaran todo lo que pensaban cuando escribían. Además fueron asesoradas 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 las profesoras durante la fase de planeación (fase pre interactiva).

Después que la profesora planificó su clase, se le realizó la entrevista de la fase pre interactiva de la siguiente forma: a) se le entregaron las preguntas escritas, b) se le explicó que se le entregaban las preguntas escritas para que pudiera leerlas, al mismo tiempo que se la hizo el investigador o cuando no escuchara con claridad la pregunta que le hacía, c) se le recordó que la entrevista sería videograbada, d) se le hizo énfasis en el siguiente encabezado que tenía la hoja de las preguntas "Estimada profesora, esta entrevista se enfoca en la planificación. No hay respuestas buenas ni malas, por lo que se te pide contestes con la mayor sinceridad posible. Se te asegura

total confidencialidad en tus respuestas”, e) no puede interactuar con el investigador durante el diseño del plan de sesión, y e) se empezaron a realizar las preguntas.

2.7 Análisis de los datos.

En el análisis de los datos de la fase pre interactiva se llevó a cabo una comparación de frecuencias con la cuantificación de los datos cualitativos (pensamiento en voz alta y plan de sesión) que fueron registrados como numéricos, utilizando el programa QSR NVivo 2.0. Asimismo se utilizaron los resultados de la entrevista estructurada para validar o rechazar la información obtenida durante el proceso de planificación.

2.8 Materiales

Después de la revisión de los materiales, se realizó la selección de los materiales que se utilizarían en la fase pre interactiva de la siguiente forma: a) se entregaron las preguntas escritas, b) se entregaron las preguntas escritas para que se las leyeran, c) se entregaron las preguntas escritas para que se las leyeran y se las respondieran, d) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, e) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, f) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, g) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, h) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, i) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, j) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, k) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, l) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, m) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, n) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, o) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, p) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, q) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, r) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, s) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, t) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, u) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, v) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, w) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, x) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, y) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva, z) se le entregó el material que se utilizaría en la fase pre interactiva.

Análisis de resultados y discusión

El orden de presentación de los resultados de cada una de las profesoras responderá a la siguiente sucesión de objetivos planteados en la investigación:

1. Identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones de las profesoras 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.

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 2 se consideraron los resultados obtenidos del objetivo 1.

3.1 Profesora 3: ALE PRINCIPIANTE.

3.1.1 Sesión planificada con tareas cerradas.

A continuación se presentan los resultados del pensamiento en voz alta y del plan de sesión de la profesora Ale, de la clase planificada con tareas cerradas.

Tabla 13. Pensamiento en voz alta de Ale de la sesión planificada con tareas cerradas.

Resultados del pensamiento en voz alta de la profesora Ale		
Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	1	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	100
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	0	0
Justificación de los objetivos.	0	0
Contenidos	5	100
Identificación/selección del contenido.	5	100
Análisis del contenido.	0	0
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	0	0
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	0	0
Número de contenidos.	0	0
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad	19	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	13	68
Análisis de la actividad para la enseñanza.	0	0

Valoración de la actividad para la enseñanza.	0	0
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	0	0
Tiempo de las actividades de enseñanza.	0	0
Especificación de la forma de organización de la actividad.	6	31
Progresión de la actividad.	0	0
Materiales	2	100
Identificación de los materiales.	2	100
Análisis de los materiales para la enseñanza.	0	0
Valoración de los materiales para la enseñanza.	0	0
Gestión de los materiales para la enseñanza.	0	0
Diagnóstico	0	0
Identificación del nivel del alumno.	0	0
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	0	0
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 14. Plan de sesión de Ale de la clase planificada con tareas cerradas.

Resultados del plan de sesión de la profesora Ale

Componentes del plan de sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	1	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	0	0
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar	1	100
Objetivos	1	100
Escribe los objetivos.	1	100
Son medibles los objetivos.	0	0
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	0	0
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	0	0
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	0	0
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	0	0
Tareas de aprendizaje	12	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	12	100
Presentación y estructura de la tarea	7	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	0	0
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	3	42
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	4	57,1
Escribe sobre la presentación de la tarea.	0	0
Valoración	0	0

revela que los futuros profesores tienen dificultades para determinar un nivel de rendimiento aceptable para sus alumnos. Por último, Ale diseñó un objetivo que no fue medible ni viable. Este resultado coincide con el resultado obtenido por el profesor Carlos y Luis de este estudio.

En lo que respecta a los **contenidos** los resultados nos indican que Ale solamente tomó decisiones sobre la identificación de los contenidos (100%). La profesora no redactó los contenidos que iba a trabajar en el plan de sesión. Una vez que terminó el proceso de planificación se le entrevistó, cuestionándole sobre sus opiniones acerca de lo realizado en su plan clase. A continuación se presenta la percepción de Ale sobre los contenidos.

Pregunta 1: ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Ale: "...ordenarlos de lo más fácil a lo más complicado".

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que Ale no tiene desarrollada la habilidad pedagógica del contenido, que es dividir el contenido y secuenciarlo en experiencias de aprendizaje apropiadas; sino que, realiza un aprendizaje del desarrollo del contenido a través del proceso ensayo y error como se realizaba en el pasado (Rink, 1993, 2010). Ya que omitió realizar el análisis del contenido y el análisis de los pasos de la secuencia del contenido, pasos muy importantes (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas (Rink, 1993, 2010). Por lo tanto, la toma de decisiones que realizó la profesora con relación a los contenidos, es muy probable que no tengan el potencial de facilitar el aprendizaje en los alumnos, ya que para establecer la secuencia y progresión del contenido, es necesario primero llevar a cabo el análisis del mismo, como lo señalan los autores antes mencionados y según French et al. (1991) para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión en un nivel de progresión de dificultad adecuado. Además, según Rink (2010) uno de los factores que se toma en cuenta al momento de establecer la progresión del contenido es con base en los objetivos de instrucción, pero Ale diseñó un objetivo que no era medible ni viable.

Los resultados obtenidos de Ale en relación a los contenidos son diferentes a los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987). En éste, 98% de los profesores de la investigación sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de contenidos, entre los que destacan el análisis de los pasos de la secuencia del contenido, la identificación del contenido, y el análisis del contenido. Confirmando, el estudio de Twardy y Yerg (1987) y Hall (2003), también encuentran que los profesores sí realizan un análisis del desarrollo del contenido. Sin embargo, los resultados de Ale coinciden con el planteamiento de Amade (2005), quien señala que una de las esferas más débiles de las competencias de los profesores es en relación al tratamiento y la secuencia de los contenidos, asimismo con los obtenidos en este estudio sobre Carlos y Luis.

Por otra parte, en lo que respecta a la toma de decisiones durante el pensamiento en la **estructura de la tarea**, las subcategorías que tomó en cuenta son: identificación de las tareas (68.4%) y especificación de la forma de agrupar a los alumnos (31.6%) (Ver Tabla 29). La mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, consideró la agrupación (42.9%) y formación (57.1%) de los alumnos en la tarea (ver Tabla 30). De acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de la profesora de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente "estructura de las tareas", son las siguientes:

Pregunta 2: ¿Cómo has establecido el tiempo de duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Ale: *"Para cada actividad unos dos minutos y las repeticiones de dos a tres máximo, de acuerdo a las necesidades de ellos".*

Pregunta 3: ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Ale: *"Las necesidades de los alumnos..."*

Al integrar los resultados de Ale en el componente de estructura de la tarea nos muestran que no llevó a cabo un análisis de la tarea, secuencia y progresión de las tareas, por lo tanto esto demuestra que, igual que con el contenido, realizó una secuencia y progresión de las tareas a través del "ensayo y error", como se realizaba en el pasado (Rink, 1993, 2010), y no identifica los puntos en los cuáles la enseñanza se debe de enfocar (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000). Además no identificó los prerrequisitos que deben tener los alumnos para poder llevar a cabo la actividad que el profesor trata de aplicar (Rink, 2010; Metzler, 2005), y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007). Por otra parte, Ale pensó o creyó que tomó decisiones y escribió en el plan clase sobre el tiempo o número de repeticiones de cada una de las actividades, pero los resultados nos demuestran que no lo llevó a cabo.

Los resultados obtenidos del componente "estructura de la actividad" son diferentes a los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En el estudio de Twardy y Yerg (1987), 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de "estructura de la actividad", teniendo en cuenta principalmente el tiempo de la actividad, identificación de la actividad y valoración de la

actividad. Hall (2003) obtuvo que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación. Una vez más, los resultados de Ale en relación a la estructura de la tarea son similares a los de Carlos y Luis.

Los resultados de Ale del componente “**materiales**” muestran que, durante el pensamiento en voz alta y al momento de redactar el plan de sesión, tomó decisiones y escribió los materiales con los que iba a trabajar. Según sus opiniones sobre lo realizado en el proceso de planificación, menciona lo siguiente:

Pregunta 4: ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Ale: *“Primero, que no tenía balones de voleibol y seleccioné de acuerdo al tamaño que tiene un balón de voleibol”.*

Pregunta 5: ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Ale: *“El tamaño de la cancha, los materiales, su tamaño, la cantidad de alumnos”*

Pregunta 6: ¿Cómo piensas tú que el material que has escogido te va ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Ale: *“Porque ya lo he trabajado en otros niveles y sé que sí se puede trabajar con ese material para lograr los objetivos”.*

Los resultados de Ale, en relación a los materiales, reflejan que durante el pensamiento en voz alta y el plan de sesión, sí tomó decisiones y las escribió en el plan de sesión. Sin embargo, lo único que hizo durante el pensamiento en voz alta fue decir cuáles eran los materiales que iba a utilizar y esto fue reflejado en su plan de sesión al escribir el componente de materiales y cuáles eran los que iba a utilizar, pero en ningún momento tomó decisiones sobre la valoración, justificación, análisis o gestión de los materiales, a pesar que este componente es uno de los determinantes críticos en la habilidad de potenciar las tareas motoras para lograr sus objetivos (Rink, 1993) y que estos permiten maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Pierón, 1996).

Ale presentó contradicciones con los resultados obtenidos y sus percepciones, porque ella señaló que para la distribución del material en el espacio tomó en cuenta a

los alumnos, el espacio y el tamaño del material. Sin embargo, los resultados del proceso de planificación de Ale nos indican que ella no lo realizó.

Por otra parte, los resultados obtenidos de Ale presentan una diferencia con los obtenidos en el estudio de Twardy Yerg (1987), en el que el 60% de los profesores de su investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales igual que con los de Carlos, ya que ella tomó algunas decisiones sobre estos durante el pensamiento en voz alta, pero no escribió nada al respecto en su plan de sesión. Sin embargo, son diferentes en relación a Luis, quien en ningún momento tomó alguna decisión durante el proceso de planificación sobre los materiales.

El componente de **diagnóstico** muestra que Ale no tomó en cuenta el componente de valoración del alumno durante el pensamiento en voz alta y en el plan de sesión. En la entrevista, sus opiniones sobre lo realizado en el pensamiento en voz alta y en la redacción del plan de sesión referente al diagnóstico, Ale mencionó lo siguiente:

Pregunta 7: ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Ale: *"De acuerdo a las actividades, como vaya viendo el avance de los alumnos".*

Los resultados nos indican que Ale realmente no tomó en cuenta los elementos del diagnóstico y a su vez no llevó a cabo una valoración, porque una valoración tiene que tener criterios específicos (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk 2002; Lund y Veal 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) y ella nunca los estableció durante el proceso de planificación. Esto tiene una relación con los mismos resultados de Ale sobre los objetivos, ya que al no diseñar objetivos de aprendizaje medibles, ella no pudo hacer coincidir la valoración con los objetivos, porque no tuvo un punto de referencia para el aprendizaje (Lund y Veal 2008). Por lo tanto, no existe una alineación entre la valoración y los objetivos de aprendizaje o resultados que la literatura claramente establece como una necesidad (Siedentop y Tannehill, 2000) y se puede decir que Ale tenía una debilidad en el conocimiento del contenido, porque la falta de expertísimo de la valoración está relacionada con una limitación de los conocimientos del contenido (Lund y Veal 2008).

Los resultados de Ale una vez más no coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987), en el que 49% de los profesores de su investigación

sí identificaron el nivel del alumno, el 45% realizó la valoración del nivel final del alumno y el 25% llevó a cabo una relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.

En contraste con lo expuesto en el estudio de Twardy y Yerg (1987), en la investigación de Lund y Veal (2008) los resultados de Carlos y Luis coinciden con Ale, porque señalan que en muchos casos los profesores no pudieron realizar la valoración, porque los objetivos no eran medibles y viables, además que los profesores presentaron una debilidad en los conocimientos del contenido. También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que la mayoría de los profesores no consideran el nivel o las necesidades de los alumnos.

3.2 Profesora 4: MARY CON EXPERIENCIA.

3.2.1 Sesión planificada con tareas cerradas.

A continuación se presentan los resultados del pensamiento en voz alta y del plan de sesión de la profesora Mary, de la clase planificada con tareas cerradas.

Esta sección se dedica a proporcionar los resultados del pensamiento en voz alta, plan escrito y la entrevista pre interactiva de la profesora Mary. En las Tablas 32 y 33 se muestran los resultados de todos los componentes de la planificación, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 32) como de la redacción del plan clase (Tabla 33). Los resultados indican que Mary, durante el pensamiento en voz alta sí tomó decisiones sobre **los objetivos**, pero no las escribió en el plan de sesión y según sus opiniones sobre lo realizado durante el diseño de su planificación, ella dijo que al momento de diseñar sus objetivos consideró *“El material que tienes”*. Mary durante el pensamiento en voz alta mencionó que iba a trabajar el siguiente objetivo *“Que los niños practiquen e identifiquen los movimientos técnicos del voleibol, el saque, el voleo y el golpe bajo”*. Como podemos observar este objetivo no es medible ni viable al no estar expresado en términos de resultados (Lund y Veal, 2008). Además, es un objetivo que no puede lograr en una sesión, porque no se puede alcanzar el aprendizaje de los fundamentos del voleibol en una clase.

Por lo tanto, lo anterior nos permite inferir que Mary tiene dificultades para diseñar los objetivos, además, que desde ese momento, existió una desalineación de la enseñanza, porque mencionó un objetivo que no pudo ser valorado (James et al., 2008; Lund y Veal, 2008).

Tabla 15. Pensamiento en voz alta de Mary de la sesión planificada con tareas cerradas.

Resultados del pensamiento en voz alta de la profesora Mary.		
Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos.	1	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	0	0
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	0	0
Justificación de los objetivos.	1	100
Contenidos.	14	100
Identificación/selección del contenido.	10	71,4
Análisis del contenido.	0	0
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	0	0
Valoración del contenido.	4	28,6
Secuencia de contenidos.	0	0
Cantidad de contenidos.	0	0
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad.	50	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	17	34
Análisis de la actividad para la enseñanza.	0	0
Valoración de la actividad para la enseñanza.	18	36
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	0	0
Tiempo o número de repeticiones de las actividades de enseñanza.	4	8
Especificación de la forma de organización de la actividad.	11	22
Progresión de la actividad.	0	0
Materiales.	9	100
Identificación de los materiales.	2	22,2
Análisis de los materiales para la enseñanza.	2	22,2
Valoración de los materiales para la enseñanza.	5	55,6
Gestión de los materiales para la enseñanza.	0	0
Diagnóstico.	5	100
Identificación del nivel del alumno.	0	0
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	5	100
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 16. Plan de sesión de Mary de la clase planificada con tareas cerradas.

Resultados del plan de sesión de la profesora Mary.

Componentes del plan de sesión.	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo.	0	0
Escribe el contenido que va a trabajar.	0	0
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar.	0	0
Objetivos.	0	0
Escribe los objetivos.	0	0
Son medibles los objetivos.	0	0
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	3	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	3	100
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	0	0
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	0	0
Tareas de aprendizaje.	10	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	10	100
Presentación y estructura de la tarea.	8	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	4	50
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	2	25
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	2	25
Escribe sobre la presentación de la tarea.	0	0
Valoración.	0	0
Escribe la valoración que va a realizar.	0	0
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	0	0
Es viable de realizar la valoración.	0	0
Revisión y cierre.	0	100

Los resultados anteriores coinciden con los obtenidos por Goc-Karp y Zakrajsek (1987) quienes señalan que los profesores ponían muy poca atención en la especificación de los objetivos de aprendizaje e incluso que pareciera que estos estaban integrados casualmente dentro de la sesión. Twardy y Yerg (1987) encontraron que los profesores creen que formulan metas u objetivos durante la fase de planificación, sin embargo, los resultados de su investigación indican que solamente un profesor redactó los objetivos. Las investigadoras consideran que los maestros piensan en un objetivo en general, en lugar de establecer un objetivo con resultados de aprendizaje específicos. Lund y Veal (2008) investigaron con profesores practicantes de nivel primaria. Encontraron que, de los objetivos que escribieron, solamente el 17% de ellos eran medibles y viables; 18% eran medibles, pero no

viables, y casi la mitad (45%) de ellos no eran medibles ni viables. Por lo tanto, los futuros profesores tuvieron dificultades para desarrollar objetivos de aprendizaje al presentar una falta de consistencia aparente en el formato utilizado para escribir objetivos y se descubre una amplia discrepancia en la calidad de los objetivos escritos para el proyecto. Además de la ausencia de criterios útiles en muchos objetivos, revela que los futuros profesores tienen dificultades para determinar un nivel de rendimiento aceptable para sus alumnos. Los resultados obtenidos de Mary sobre los objetivos coinciden con los de Carlos, Luis y Ale de este estudio, ya que diseñaron un objetivo que no era medible ni viable.

En lo que respecta a los **contenidos** los resultados nos indican que Mary tomó decisiones sobre la identificación de los contenidos (71.4%) y sobre la valoración del contenido (28.6%). La profesora no redactó los contenidos que iba a trabajar en el plan de sesión. Una vez que terminó el proceso de planificación se le entrevistó, cuestionándole sobre sus opiniones acerca de lo realizado en el proceso de planificación, pero las respuestas que proporcionó la profesora no tenían relación con la pregunta, por lo tanto, no se presentaron.

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que Mary no tenía desarrollada la habilidad pedagógica del contenido, que es dividir el contenido y secuenciarlo en experiencias de aprendizaje apropiadas, sino que realizó un aprendizaje del desarrollo del contenido a través del proceso "ensayo y error" como se realizaba en el pasado (Rink, 1993, 2010). Omitió realizar el análisis del contenido y el análisis de los pasos de la secuencia del contenido, pasos muy importantes (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas (Rink, 1993, 2010). Por lo tanto, la toma de decisiones que realizó la profesora con relación a los contenidos, es muy probable que no tenga el potencial de facilitar el aprendizaje a los alumnos, ya que para establecer la secuencia y progresión del contenido es necesario, primero, llevar a cabo el análisis del mismo, como lo señalan los autores antes mencionados y según French et al. (1991), para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión en un nivel de progresión de dificultad adecuado. Además, según Rink (2010), uno de los factores que se tiene en cuenta al momento de establecer la progresión del contenido es con base en los objetivos de instrucción, pero Mary diseñó un objetivo que no fue medible ni viable.

Los resultados obtenidos de Mary en relación a los contenidos son diferentes a los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987), ya que el 98% de los profesores de su investigación sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de contenidos, entre los que destacan el análisis de los pasos de la secuencia del contenido, la identificación del contenido y el análisis del contenido. Confirmando, el estudio de Twardy y Yerg (1987), Hall (2003) también encuentra que los profesores sí realizan un análisis del desarrollo del contenido. Sin embargo, los resultados de Mary coinciden con el planteamiento de Amade (2005), quien señala que una de las esferas más débiles de las competencias de los profesores es en relación al tratamiento y la secuencia de los contenidos, asimismo con los resultados obtenidos en este estudio sobre Carlos, Luis y Ale.

Por otra parte, en lo que respecta a la toma de decisiones durante el pensamiento en la **estructura de la tarea**, las subcategorías con mayor porcentaje que tomó en cuenta son: identificación de las tareas (34%), Valoración de la actividad para la enseñanza (36%), y especificación de la forma de organización de los alumnos (22%) (Ver Tabla 32). La mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, consideró las tareas de aprendizaje, el tiempo y número de repeticiones de cada una de las tareas (50%) y la agrupación (25%) y formación (25%) de los alumnos en la tarea (ver Tabla 33). De acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de la profesora de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente "estructura de las tareas" son las siguientes:

Pregunta 1: ¿Cómo has establecido el tiempo de duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Mary: *"De acuerdo al tiempo... este...organicé veinte minutos para la parte, 5 minutos para el calentamiento, 5 a 20 minutos para la medular y 5 minutos la parte final y en cada una de las actividades de tres minutos para poder lograrlo tres en la parte central".*

Pregunta 2: ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Mary: *"Mi objetivo, practicar los fundamentos técnicos y que ellos se interesen, se motiven y que practiquen otro deporte más, porque es el que menos se practica".*

Pregunta 3: ¿Qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Mary: *"Pues primero, sí establecí una progresión en la primera, en las demás no las establecí...pero en realidad no hice una progresión".*

Pregunta 4: ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Mary: *"De menor a mayor dificultad".*

Al integrar los resultados de Mary en el componente de estructura de la tarea nos muestran que no llevó a cabo un análisis de la tarea, secuencia y progresión de las tareas, por lo tanto esto demuestra que, al igual que con el contenido, realizó una secuencia y progresión de las tareas a través del ensayo y error como se realizaba en el pasado (Rink, 1993, 2010), y no identificó los puntos en los cuáles la enseñanza se debe de enfocar (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000). Además no identificó los prerrequisitos que deben tener los alumnos para poder llevar a cabo la actividad que el profesor trata de aplicar (Rink, 2010; Metzler, 2005), y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007). Por otra parte, Mary pensó que realizó una secuencia de las tareas, pero los resultados del pensamiento en voz alta nos permiten contradecir lo señalado por la profesora.

Los resultados obtenidos del componente de "estructura de la actividad" son diferentes a los obtenidos en otros estudios principalmente con relación a la secuencia y progresión de las tareas (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987), Mary tomó decisiones sobre el resto de las subcategorías de la estructura de la tarea. En el estudio de Twardy y Yerg (1987), 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de "estructura de la actividad", teniendo en cuenta principalmente el tiempo de la actividad, identificación de la actividad y valoración de la actividad. Hall (2003) obtuvo que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad durante la planificación. Sin embargo, los resultados de Mary son diferentes a los obtenidos por Carlos, Luis y Ale principalmente, porque Mary sí tomó un alto porcentaje de decisiones sobre la mayoría de las subcategorías de la estructura de la tarea, aunque es importante señalar que omitió los dos aspectos más importantes de este

componente que son el análisis y la secuencia (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000).

Los resultados de Mary del componente **de materiales**, muestran que durante el pensamiento en voz alta, tomó decisiones sobre los materiales, sin embargo al momento de redactar el plan de sesión no escribió nada concerniente a este componente. Según sus opiniones sobre lo realizado en el proceso de planificación mencionó lo siguiente:

Pregunta 5: ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Mary: *"Busco la relación con el deporte que voy a practicar, con el énfasis con el que voy a tratar, como es el voleibol, entonces quiero que manipulen un objeto, lo más adecuado es una pelota para que sea individual, ya que no tengo muchos balones de voleibol, si tuviera muchos, para mí lo ideal sería que cada niño jugara voleibol con un balón, pero voy a tratar de adaptar de acuerdo a los balones que tengo".*

Pregunta 6: ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Mary: *"Pues solamente tener en cuenta el espacio con el que cuento y aprovechar pues que está bastante limitado el patio que al mismo tiempo que los niños estén distribuidos en toda el área, para que no vayan a lastimarse y evitar los riesgos".*

Pregunta 7: ¿Cómo piensas tú que el material que has escogido te va ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Mary: *"yo considero que sí me va a ayudar, porque este material es el adecuado, ya que no cuento con un material individual de voleibol, por lo menos con una pelota de vinil, pero lo ideal sería que todos los niños tuvieran un balón de voleibol para cada uno, pero voy a tratar de adaptarme con el material que tengo y al mismo tiempo aprovechar al máximo el material, porque en estas escuelas no se cuentan con el material".*

Los resultados de Mary concernientes a los materiales reflejan que durante el pensamiento en voz alta, la profesora tomó decisiones sobre la mayoría de las subcategorías de este componente. La profesora señaló que tenía que utilizar las pelotas de plástico para que todos los alumnos practicaran de forma individual los fundamentos, ya que no tenía los suficientes balones de voleibol, pero que tenía que adecuar las actividades con lo que tenía. Los resultados de Mary de los materiales, nos permiten señalar que tomó decisiones sobre uno de los componentes críticos en la habilidad de potenciar las tareas motoras para lograr sus objetivos (Rink, 1993) y que, le permitiría maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Pierón, 1996). Aunque, cabe recordar que Mary mencionó un objetivo que no era medible ni viable y que éste no lo plasmó en el plan de sesión. Por otra parte, ella cree que tomó decisiones sobre la distribución del material en el espacio, sin embargo, los resultados del pensamiento en voz alta y el plan de sesión, permiten demostrar que no lo llevó a cabo.

Los resultados obtenidos de Mary con respecto a los materiales, presentan similitudes con los obtenidos en el estudio de Twardy Yerg (1987), la única diferencia es que Mary no realizó la gestión de los materiales. Al comparar lo realizado por Mary con Carlos, Mary llevó a cabo mayor toma de decisiones sobre este componente que Carlos, aunque, ninguno de los dos escribió algo al respecto en el plan clase. Por otra parte, en relación a Luis y Ale, los resultados favorecen a Mary, porque Luis y Ale en ningún momento tomaron decisión durante el proceso de planificación sobre los materiales.

El componente de **diagnóstico** muestra que Mary no tomó en cuenta el componente de valoración del alumno durante el pensamiento en voz alta y en el plan de sesión. En la entrevista, sus opiniones sobre lo realizado en el pensamiento en voz alta y en la redacción del plan de sesión referente al diagnóstico, Mary mencionó lo siguiente:

Pregunta 8: ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Mary: *"Por este tiempo, por esta clase que es muy corta, voy a hacer muy objetiva, porque estoy abarcando todos los fundamentos y aquí va a hacer de manera objetiva, cuando ya distribuya la clase por cada fundamento, lo voy a hacer de una*

manera particular y voy a identificarlo también con la respuesta al momento que el niño juegue al voleibol”.

Pregunta 9: *¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?*

Mary: *“Yo lo observaba de acuerdo a la evaluación general que he hecho y especifica del grado del año pasado, porque vamos iniciando el año escolar, pero sí lo considero porque ya que tengo identificado, así en general, cómo son los niños, están bien identificados”.*

Según las opiniones de Mary, ella cree que va a llevar a cabo una valoración de los alumnos de forma objetiva, pero una valoración tiene criterios específicos (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) y ella nunca los estableció durante el proceso de planificación. Esto tiene relación con los mismos resultados de Mary sobre los objetivos, ya que al no diseñar objetivos de aprendizaje medibles, ella no pudo hacer coincidir la valoración con los objetivos, porque no tuvo un punto de referencia para el aprendizaje (Lund y Veal 2008). Por lo tanto, no existe una alineación entre la valoración y los objetivos de aprendizaje o resultados que la literatura claramente establece como una necesidad (Siedentop y Tannehill, 2000) y se puede decir que Mary tiene una debilidad del conocimiento del contenido, porque la falta de expertismo de la valoración está relacionada con una limitación de los conocimientos del contenido (Lund y Veal 2008).

Los resultados de Mary son diferentes con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987), el 49% de los profesores de su investigación sí identificaron el nivel del alumno, el 45% realizaron la valoración del nivel final del alumno y el 25% llevó a cabo una relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza. En contraste con lo expuesto en el estudio de Twardy y Yerg (1987), la investigación de Lund y Veal (2008) y los resultados de Carlos, Luis y Ale de este estudio coinciden con los de Mary, porque no realizaron la valoración, al no tener objetivos medibles y viables.

Mary cree que llevó a cabo una valoración de los alumnos de forma objetiva, pero una valoración tiene criterios específicos (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) y ella no los estableció en el proceso de planificación. Esto tiene relación con los mismos

resultados de Mary sobre los objetivos, al no diseñar objetivos de aprendizaje medibles, ella no pudo hacer coincidir la valoración con los objetivos, porque no tuvo un punto de referencia para el aprendizaje (Lund y Veal 2008). Por lo tanto, no existe una alineación entre la valoración y los objetivos de aprendizaje o resultados que la literatura claramente establece como una necesidad (Siedentop y Tannehill, 2000); y se pudo decir que Mary, tenía una debilidad del conocimiento del contenido, porque la falta de expertismo de la valoración está relacionada con una limitación de los conocimientos del contenido (Lund y Veal 2008).

Conclusiones

Con la estructura de los apartados que se presenta a continuación se resumen los análisis realizados durante la investigación, para establecer las conclusiones al respecto. La estructura es la misma que se ha desarrollado en los análisis anteriores. En este sentido destacamos:

- La profesora con experiencia tomó mayor cantidad de decisiones que la profesora principiante sobre los componentes de la planificación y tomó en cuenta a los alumnos durante el “pensamiento en voz alta” al elaborar su plan de sesión.
- Las profesoras tienen dificultades para redactar los objetivos o simplemente los omiten, no llevan a cabo un análisis, secuencia y progresión del contenido ni de las tareas, y no establecen criterios de evaluación o excluyen este componente en el plan de sesión. En otras palabras, independientemente de la experiencia, las profesoras no tienen la habilidad para planificar.

Referencias

- 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.
- 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).
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- 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.
- 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. (2004). Applying a task progression to the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75, 42-46.
- 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 Goc Karp, G. (2000). Data collection techniques employed in qualitative research in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 246-266.

- Byra, M. y Sherman, M. A. (1993). Preactive 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'Education Physique*, 30, 57-63.
- Clark, C. M. (1983). Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base. In D.C. Smith (Ed.), *Essential knowledge for beginning educators* (pp. 14-24). Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- 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.
- Cloes, M., Pirottin, V., Ledent, M. y Piéron, M. (1999). La prise de décisions pré-interactives dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, 39, 25-36.
- Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: searching for the magic bullet. *Educational Researcher*, 16, 16-20.
- Coker, C. A. (2005). Practice Setting Modification and Skill Acquisition. *Physical Educator*, 62, 26-31.
- Coker, C. A. (2006). To break it down or not break it down: that is the question! *Teaching Elementary Physical Education*, 17, 26-27.
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Contreras, J. O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Del Valle, S. y García, M. J. (2007). *Cómo programar en educación física paso a paso*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Díaz, L. J. (2001). El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de la educación. Una aportación

- a la formación del profesorado. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- Doering, N. (2000). Measuring student understanding with a videotape performance assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 23-25.
- Ennis, C. D., Mueller, L. K. y Hooper, L. M. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly For Exercise & Sport*, 61, 360-368.
- Fernández, J. y Fernández, T. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente. *Terapia de Knoll. Investigación en la Escuela*, 22, 91-104.
- 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.
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. In: R. M. Grinnell, y Y. A. Unrau, (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (pp.438-449). Nueva York: Oxford University Press.
- French, K. E., Rink, J. E., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., y Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching Physical Education*, 10, 261-274.
- Goc Karp, G. y Woods, M. L. (2008). Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 327-346.
- Goc-Karp, G. (1984). Theoretical and experiential planning models in secondary school physical education *Doctoral dissertation*, University of Idaho, Idaho.
- 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.
- González, A. C. (2005) El proceso de programación en la enseñanza de la actividad física y el deporte. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 80, 20-28.

- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Graham, G., Hopple, C., Manross, M. y Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's physical education Teachers, insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214.
- 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
- Griffey, D. C. y Housner, L. D. (2007). *Designing effective instructional tasks for physical education and sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Gurvitch, R., Metzler, M. W. y Lund, J. L. (2008). Model-based instruction in physical education, the adoption of innovation preface. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 447-448.
- Hall, T. J. (2003). Content development decision-making of elementary physical education teachers. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Georgia, Athens.
- 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. y Saunders, J. E. (1991). Effects of class size and equipment availability on student involvement in physical education. *Journal of Experimental Education*, 59, 212-224.
- Hastie, P. A. y Vlasisavljevic, N. (1999). The relationship between subject-matter expertise & accountability in instructional tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 22-33.

- Hebert, E. P., Landin, D. y Solmon, M. A. (2000). The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 338-354.
- 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.
- John, P. (1991). Course, curricular, and classroom influences on the development of student teachers lesson planning perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 7, 359-372.
- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Kneer, M. E. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- Ko, B. (2008). An examination of teaching practices of elementary physical education. *Doctoral dissertation*. Ohio State University.
- Lambert, L. (1996). Goals and outcomes. In S. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Luke, M. D. (1989). Research on class management and organization: review with implications for current practice. *Quest*, 41, 55-67.

- Lund, J. L. (1997). Authentic assessment: its development and applications. *Journal for Physical Education, Recreation & Dance*, 68, 25-28.
- Lund, J. L. y Kirk, M. (2002). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lund, J. L. y Veal, M. L. (2008). Chapter 4: Measuring pupil learning— How do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 487-511.
- Mager, R. F. (1984). *Preparing instructional objectives*. Belmont, CA: Fearon.
- 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.
- Nadeau, L., Richard, J. F. y Godbout, P. (2008). The validity and reliability of a performance assessment procedure in ice hockey. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 65-83.
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future. National standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: Author.
- Nigel, R. D. (2001). Planning and teaching to remember. *Teaching Elementary Physical Education*. 12, 26-30.

- Peterson, P., Marx, R. y Clark, C. (1978) Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- Piéron, M. (1982). Analyse de l'enseignement des activités physiques. Bruxelles: Ministère de l'Éducation 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*.
- 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. (1985). *Teaching physical education for learning* (1a. ed.). St. Louis: C.V. Mosby.
- 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. (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.
- Rink, J. E., French, K. E., Werner, P., Lynn, S., y Mays, A. (1991). The influence of content development on the effectiveness of instruction. *Journal of Teaching Physical Education*, 11, 139-149.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, O. J. (2000). La muestra: teoría y aplicación. En M. García Ferrando, J. Ibañez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. España: Alianza.

- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304.
- 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.
- Seners, P. (2001). *La lección de educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- SEP (1993). *Programa de Educación Física*. México: SEP.
- SEP (2006). *Guía de Trabajo. Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2007). *Manual de disposiciones generales de Educación Básica*. Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.
- 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. y Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts judgments decisions & behavior. *Doctoral dissertation*. University of California, Los Angeles.
- 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.
- Todd, Z., Nerlich, B. y McKeown, S. (2004). Introduction. In Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in psychology: the integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (pp. 3-16). Hove: Psychology:Press.
- 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, J., Ruiz, F., López-Walle, J. y Piéron, M. (2009). The behaviour of teachers and pupils during physical education classes at primary level in Mexico. Case study. *12th ISSP World Congress of Sport Psychology*, p. 278-279. Marrakech, Marruecos.
- 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.

- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Viciano, 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.
- Williams, L. y Rink, J. E. (2003). Chapter 5: teacher competency using observational scoring rubrics. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 552-572.
- Wood, T. M. (1996). Evaluation and testing: The road less traveled. In S. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yinger, R. (1977). A Study of Teacher Planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods. *Unpublished doctoral dissertation*. Michigan State University.
- 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.

Anexo 2. Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (1982) Modificado.

1.0. Contenidos a cubrir. Son las decisiones del profesorado acerca del tema que se va a enseñar durante un segmento de la instrucción.

1.1. Identificación/selección del contenido. El profesorado nombra una o más habilidades, conceptos, hechos, principios, leyes o valores que van a ser enseñados durante un periodo de la instrucción.

1.2. Análisis del contenido. El profesorado estructura los contenidos que van a ser enseñados en distintos elementos o partes como conceptos y sus ejemplos, y las habilidades y la secuencia de sus pasos.

1.2.1. Análisis de los pasos de la secuencia del contenido. El profesorado además separa los elementos o pasos en unidades individuales de movimiento.

1.3. Valoración del contenido. El profesorado juzga la apropiada selección del contenido para un segmento en particular de la instrucción sobre la base de criterios específicos tales como el nivel del estudiante, secuencia apropiada, por su conveniencia en ese momento u otros factores que considera importantes.

1.4. Secuencia de contenidos. El profesorado habla con respecto al orden en el cual los temas van a ser enseñados.

1.5. Progresión del contenido. El profesorado habla con respecto a cómo va a llevar las progresiones de una habilidad a otra y dentro de la progresión de una misma habilidad.

1.6. Cantidad de contenidos. El profesorado habla especificaciones o se refiere a la cantidad de temas que van a ser enseñados durante una parte de la enseñanza.

2.0. Utilización de los materiales para la enseñanza. El profesorado identifica, selecciona, revisa, evalúa o gestiona los materiales para ser utilizados durante la enseñanza.

2.1. Identificación de los materiales. El profesorado nombra específicamente páginas de libros u otros tipos de materiales para ser utilizados durante la enseñanza.

2.2. Análisis de los materiales para la enseñanza. El profesorado distingue características de los materiales que va a utilizar en una parte de la enseñanza.

2.3. Valoración de los materiales para la enseñanza. El profesorado juzga la conveniencia de los materiales para una situación en particular de la enseñanza con base en criterios específicos, tales como el nivel de los alumnos, relación con el

contenido o el tipo de estilo de enseñanza, tiempo que se requiere para terminar, disponibilidad, o algún otro factor importante.

2.4. Gestión de los materiales para la enseñanza. El profesorado prepara los materiales de enseñanza o los organiza para tenerlos disponibles para un segmento en particular de la enseñanza.

3.0. Estructura de la actividad. El profesorado especifica que es lo que ella/él y sus alumnos van a estar haciendo durante una parte de la enseñanza.

3.1 Identificación de la actividad para la enseñanza. El profesorado indica la actividad en la que ella/el o los estudiantes se comprometerán por un periodo de tiempo de la enseñanza.

3.2. Análisis de la actividad para la enseñanza. El profesorado divide la tarea en partes de sus componentes, especificando cosas como la secuencia de sus pasos, cómo los materiales van a ser utilizados, y la participación del profesorado/alumnos en la actividad.

3.3. Valoración de la actividad para la enseñanza. El profesorado juzga la conveniencia de la actividad de enseñanza con base en criterios específicos como el nivel del alumno, relación con los contenidos, formas de enseñar, tiempo disponible, u otros factores considerados de importancia.

3.4. Secuencia de las actividades para la enseñanza. El profesorado menciona el orden o forma para las series de actividades.

3.5. Progresión de la tarea. El profesorado habla sobre algo que indique los criterios (tiempo y maestría) que utilizara para decidir cuándo cambiar de una tarea a la otra.

3.6. Tiempo de las actividades de enseñanza. El profesorado menciona especificaciones o se refiere a la cantidad de tiempo que invertirá en la actividad de enseñanza o el número de actividades que van a ser completadas durante un periodo dado de la enseñanza.

3.7. Especificación de la forma de organización de la actividad. El profesorado habla sobre algo que indique que pone atención a la organización apropiada de la clase para la actividad de enseñanza.

4.0. Enfoque del objetivo. El profesorado considera un objetivo en general o espera un resultado de la enseñanza.

4.1. Identificación del resultado esperado del alumno. El profesorado establece el resultado esperado del alumno que se obtendrá de la enseñanza tanto general como específico con base en criterios medibles.

4.2. Valoración del objetivo/congruencia de la enseñanza. El profesorado menciona que relación espera de los resultados de los alumnos con: los contenidos, actividades de enseñanza, los materiales de la enseñanza-aprendizaje, forma de enseñar, valoración u otros elementos de la enseñanza.

4.3. Justificación de los objetivos. El profesorado menciona las razones por la que se enfoca en los objetivos específicos.

5.0. Diagnóstico. El profesorado menciona que se enfocará sobre la habilidad o éxito del alumno, conocimientos previos, preparación, o las necesidades durante el curso de la planificación en una parte de la enseñanza.

5.1. Identificación del nivel del alumno. El profesorado menciona algo que indique lo que el alumno debe conocer o necesita conocer, lo qué podrá realizar, o cómo el alumno se podría sentir.

5.2. Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza. El profesorado menciona qué relación tienen los elementos de la enseñanza como son los contenidos, los objetivos, los materiales, las actividades de enseñanza, formas de enseñar o las metas de la enseñanza con las necesidades de los alumnos.

5.3. Valoración del nivel final del alumno. El profesorado establece una valoración con criterios específicos que le permita saber, si los alumnos han o no alcanzado un rendimiento aceptable durante la enseñanza.

Anexo 3. Categorización de la entrevista preinteractiva.

Categorías	Preguntas
Objetivos	¿Qué has considerado para establecer el (los) objetivo (os) de la clase?
Contenidos	¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión? ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?
Actividades	¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades? ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretendes con esas actividades? ¿Cómo has establecido el tiempo de duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades? ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades? Si es sí ¿Qué criterio utilizaste para establecer la progresión? ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?
Materiales	¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales? ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio? ¿Cuáles son los criterios que has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales? ¿Cómo piensas tú que el material que has escogido te va ayudar para lograr el objetivo de tu clase?
Organización	¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase? ¿A qué factores has atendido para la distribución de los alumnos?
Evaluación	¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos? ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir? ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de los alumnos?
Generales	¿Con qué iniciaste tu planificación? ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Anexo 4. Categorización de la entrevista postinteractiva.

Categorías	Preguntas
Objetivos	<p>¿El objetivo que te planteaste fue el más adecuado para tus alumnos? Si ¿Por qué? y si es no ¿Por qué? ¿Qué es lo que cambiarías?</p> <p>¿Lograste el (los) objetivo (s) que te planteaste?</p>
Contenidos	<p>¿Los contenidos fueron los más apropiados para tus alumnos? Si ¿Por qué? y si es no ¿Por qué? ¿Qué es lo que cambiarías?</p>
Actividades	<p>¿Alguna de las actividades propuestas no tenía relación con el propósito de la clase?</p> <p>¿Los criterios que utilizaste para establecer la progresión de las actividades fueron los más adecuados?</p> <p>¿Algunas de las actividades que pusiste no fueron de interés para los alumnos?</p> <p>¿Los criterios que utilizaste para establecer la secuencia de las actividades fueron los más apropiados?</p>
Materiales	<p>¿Los materiales que has utilizado fueron los más adecuados para el logro de tu objetivo (s)? Si es si ¿Por qué? y Si es no ¿Por qué? y que cambiarías.</p>
Organización	<p>¿Las estrategias de organización que implementaste en tu clase fueron las más apropiadas?</p>
Evaluación	<p>¿Cómo has evaluado si se logró el (los) objetivo (s) propuesto (s)?</p> <p>¿La forma en que determinaste las necesidades reales de los alumnos fue la más apropiada?</p> <p>¿La manera en que evaluaste es la más adecuada? Si ¿Por qué? y si es no ¿Por qué? ¿Qué es lo que cambiarías?</p> <p>¿La forma en que determinaste el nivel inicial de los alumnos es la más adecuada? Si ¿Por qué? y si es no ¿Por qué? y ¿Qué es lo que cambiarías?</p>
Generales	<p>¿Los alumnos lograron un aprendizaje significativo?</p> <p>¿Realizaste algún cambio a lo planeado? Si es sí en relación a qué? y ¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que tuviste éxito en tu clase? ¿Por qué?</p> <p>¿Obtuviste información durante la clase que pueda ayudarte en clases futuras?</p>

Anexo 5. Instrumento del plan de sesión

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Descripción del contexto	Escribe el contenido que va a trabajar.	Contenidos: fundamento de pase y tiro a gol.
	Escribe el tiempo total de la sesión.	La sesión va a durar 30 minutos.
	Escribe los materiales que va a utilizar durante la sesión.	Materiales: pelotas de plástico, balones y conos.
Objetivos	Escribe el objetivo/objetivos de la sesión.	Por parejas, el alumno ejecutará el pase de pecho usando la forma correcta y pegándole a un objetivo 4 de 5 veces.
	El objetivo/objetivos son medibles. Cuando establece un criterio que típicamente incluye un número (producto) o indica la forma correcta (proceso).	Por parejas, el alumno ejecutará el pase de pecho usando la forma correcta (proceso) y pegándole a un objetivo 4 de 5 (producto) veces.
	El objetivo/objetivos son viables de ser valorados. Cuando es medible y que sea posible de llevar un registro del rendimiento de cada uno de los alumnos en la sesión.	Por parejas, el alumno ejecutará el pase de pecho usando la forma correcta y pegándole a un objetivo 4 de 5 veces.
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	Escribe el tiempo de las partes de la clase.	Introducción de la clase 5 minutos, desarrollo de la sesión 25 minutos y cierre 5 minutos.
	Escribe cómo va a distribuir a los alumnos en el espacio.	El profesor dibuja un diagrama sobre cómo va a distribuir a los alumnos. Se dividirá el espacio en seis partes de forma horizontal y se colocará en cada uno de ellos 6 equipos de 5 alumnos.
	Escribe cómo va a distribuir los materiales en el espacio.	Diagrama de la distribución de los materiales en el área de trabajo. Las pelotas de plástico serán colocadas en una de las líneas laterales del área de trabajo y los balones en la línea lateral contraria a donde voy a colocar las pelotas de plástico.

Continuación Anexo 5...

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Tareas de aprendizaje	Escribe las tareas de aprendizaje que va a realizar durante la sesión.	Dribling durante 5 minutos en toda el área de trabajo. Dribling en slalom 5 minutos entre 8 conos colocados en el piso.
	Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	Dribling durante 5 minutos en toda el área de trabajo.
Presentación y estructura de la tarea	Escribe cómo va a agrupar a los alumnos en cada una de las tareas.	Toda la clase, dribling durante 5 minutos en toda el área de trabajo.
	Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	En grupo de líneas de 5, dribling en slalom 5 minutos entre 8 conos colocados en el piso.
	Escribe sobre la presentación de las tareas: Establecer la introducción para obtener el interés de los alumnos; cómo va a ser comunicada la tarea e indicaciones claves que van a ser utilizadas para la presentación de las tareas; un control para saber si se comprendió y orientación de la tarea hacia una meta	Reunir a todos los alumnos. ¿Qué tienes que hacer antes de pasar la pelota? Revisión de las respuestas dadas con la presentación de la tarea y las indicaciones claves del rendimiento.
Valoración	Escribe la valoración que va a realizar.	Los alumnos ejecutan 5 voleos consecutivos correctamente.
	La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó. Cuándo la valoración tiene criterio(s) y éste(os) tiene relación con el objetivo.	Los alumnos tratarán de realizar 5 pases de pecho a un objetivo (criterio es 4 de 5 veces y que le pegue al objetivo).
	Es viable de realizar la valoración, cuándo se puede realizar en la misma sesión por el profesor, en parejas o por el propio alumno.	Por parejas, los alumnos tratarán de realizar 5 pases de pecho a un objetivo (criterio es 4 de 5 veces y que le pegue al objetivo).
Revisión y cierre	Escribe que va a realizar la revisión y cierre. Cuando el profesor escribe que va a realizar una revisión de las partes de la sesión y un resumen de la misma.	Al final de la sesión realizaré cuestionamientos a los alumnos sobre lo visto en la sesión.

Anexo 6. 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 qué entienden por este elemento, posteriormente lo ejemplifica con una actividad. • Explica o demuestra cuál 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 6...

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 solo éste se perderá” los estudiantes mientras están entonando el canto se desplazan trotando en diferentes direcciones por toda la cancha de básquetbol, al término 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 realizan 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 6...

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 cambiará 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 7. 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 7...

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 está:</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 está:</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 desprecio 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 7...

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

Anexo 8. 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 8...

Definición conceptual	Definición operacional
<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.	Por ejemplo es cuando el profesor: <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.
<u>Afectividad positiva.</u> Son intervenciones en las que el profesor alaba, reconoce los méritos de un alumno y lo anima.	Por ejemplo es cuando el profesor: <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.
<u>Afectividad negativa.</u> Son intervenciones en las que el profesor crítica al alumno, lo amenaza y se burla de él.	Por ejemplo es cuando el profesor: <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.
<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.	Por ejemplo es cuando el profesor: <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".
<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.	Por ejemplo es cuando el profesor: <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.
<u>Pregunta.</u> Es cuando el profesor realiza un cuestionamiento a uno, dos o más alumnos.	Por ejemplo es cuando el profesor cuestiona al alumno: <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?
<u>Escucha a un alumno.</u> Es cuando el profesor está poniendo atención a la información que le quiere transmitir un alumno.	Por ejemplo es cuando el profesor: <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.

Continuación Anexo 8...

Definición conceptual	Definición operacional
<p><u>Responde a una pregunta.</u> Es cuando el profesor da una respuesta a una pregunta realizada por el alumno.</p>	<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.
<p><u>Instrucción.</u> Intervenciones referentes a los contenidos del programa y objetivo de la sesión que se están enseñando durante la clase.</p>	<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.
<p><u>Diversos.</u> Cualquier otro comportamiento del profesor no codificado.</p>	

Anexo 9. Definición de las variables dependientes cualitativas.

VARIABLES	DEFINICIÓN
Objetivos	Es cuando el profesor escribe acerca de metas, objetivos resultados o propósitos que pretende lograr al final de la sesión.
Contenidos	Es cuando el profesor escribe acerca del tema (s) que van a ser enseñados.
Actividades	Es cuando el profesor escribe acerca del tipo de actividad que va a utilizar en la enseñanza.
Materiales	Es cuando el profesor escribe acerca de los recursos que va a utilizar durante la enseñanza.
Organización	Es cuando el profesor escribe la forma en que va a organizar su clase.
Evaluación	Es cuando el profesor escribe acerca de cómo determinar la efectividad de la clase o sesión.



BIBLIOTECA
ING. CAYETANO GARZA

Clases de comportamiento. 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.

Pregunta. Es cuando el profesor realiza un cuestionamiento a uno, dos o más alumnos.

Escucha a un alumno. Es cuando el profesor está poniendo atención a la información que le quiere transmitir un alumno.

Por ejemplo es cuando el profesor indica al alumno que no se abra de la cancha de básquetbol.

- Le pide al alumno que se abra para estar en la línea.
- Le pide al alumno que no empuje a su compañero a la hora de quitar la pelota.

Por ejemplo es cuando el profesor cuestiona al alumno:

- De qué otra manera podemos trabajar el equilibrio con la cuerda.
- ¿Qué es esto que se está en equilibrio?
- ¿Qué es esto que son los carbohidratos?

Por ejemplo es cuando el profesor pone atención al alumno quien le está diciendo que no puede saltar la cuerda.

- Dijo al alumno quien le dice que sus compañeros no entendieron lo que tienen que hacer al momento que escuchan el silbato.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

SUBDIRECCIÓN DEL ÁREA DE POSGRADO



TESIS

TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE
PLANIFICACIÓN DE DOS PROFESORAS DE EDUCACIÓN
FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DEL EJERCICIO CON ESPECIALIDAD EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA INFANCIA Y
LA ADOLESCENCIA

PRESENTA:

LIC. HIPÓLITO FERNANDO FLORES OLGUÍN

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L. MAYO DE 2011