UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

TESIS

TOMA DE DECISIONES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y PRÁCTICA. ESTUDIO DE CASOS

PRESENTA

JOSÉ LUIS DIMAS CASTRO

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

FEBRERO DE 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

TESIS

TOMA DE DECISIONES DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y PRÁCTICA. ESTUDIO DE CASOS

PRESENTA

JOSÉ LUIS DIMAS CASTRO

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

DIRECTORES DE TESIS

DR. JOSÉ ALBERTO PÉREZ GARCÍA

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

DR. LUIS TOMÁS RODENAS CUENCA

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN FEBRERO 2019

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FOD
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Dr. José Alberto Pérez García, como Director(a) de Tesis interno(a) de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de Tesis Doctoral del.

M.C. José Luis Dimas Castro, titulado **"Toma de Decisiones del Profesor de Educación Física en el Proceso de Planificación y Práctica. Estudio de Casos"**

Se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de Tesis de Doctorado, propuesta por el comité Doctoral de nuestra Facultad, recomendando dicha Tesis para su defensa con opción al Grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.

Dr. José Alberto Pérez García
DIRECTOR DE TESIS

Dra. Blanca Roció Rangel Colmenero
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L. Febrero 2019

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FOD
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

"Toma de Decisiones del Profesor de Educación Física en el Proceso de Planificación y Práctica. Estudio de Casos"

Presentado por:

M.C. José Luis Dimas Castro

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en Nombre de la (o las) institución(es) adjunta(s), bajo la dirección del (la) Dr. José Alberto Pérez García, Dr. José Leandro Tristán Rodríguez y Dr. Luis Tomás Ródenas Cuenca, como requisito para optar el Grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Dr. José Alberto Pérez García
DIRECTOR

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
CO-DIRECTOR

Dr. Luis Tomás Ródenas Cuenca
CO-DIRECTOR

Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L. Febrero 2019

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FOD
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

"Toma de Decisiones del Profesor de Educación Física en el Proceso de Planificación y Práctica. Estudio de Casos"

Presentado por:
M.C. José Luis Dimas Castro
Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Presidente

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario

Dr. Daniel Carranza Bautista
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 1

Dra. Rosa María Ríos Escobedo
Secretaria de Educación del Estado de Nuevo León
Vocal 2

Dra. Rosa Imelda Olague Caballero
Western New México University
Vocal 3

Dr. José Omar Lagunes Carrasco
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente

Dra. Blanca Roció Rangel Colmenero
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L.

Febrero 2019

DEDICATORIA

Principalmente le dedico este trabajo a dios nuestro Señor y a la virgen de Guadalupe qué con su comprensión y fe me dieron fuerza espiritual para concluir con éxito esta investigación.

A la memoria de mis padres: Gloria Maximina Castro Lara y Mateo Dimas Pérez qué con su perseverancia, tenacidad, firmeza, comprensión y su ejemplo siempre me apoyaron para lograr mis objetivos trazados así como guiarme por el camino del trabajo y del estudio siempre estarán en mi mente y corazón.

A mi esposa: María Magdalena Hernández Vigil qué siempre me ha acompañado y alentado en la realización de todos mis proyectos además de ser un factor determinante para qué hoy llegue al final de esta importante etapa de mis estudios perdón por todo este tiempo que no estuve contigo. Te agradezco por tantas ayudas y tantos aportes no solo para el desarrollo de mi tesis, sino también para mi vida; eres mi inspiración y mi motivación.

A mis hermanos: Manuel, Juan, Herlinda, María Luisa, Carmen, Yolanda y Angélica qué me han exhortado para lograr siempre una superación constante dentro del estudio y son un ejemplo de vida para mí.

A todos mis Maestros del Doctorado qué con sus conocimientos y sabiduría depositados en mi contribuyeron para alcanzar mis ilusiones y metas trazadas muchas gracias por todas sus enseñanzas y consejos que me dieron.

AGRADECIMIENTOS

Para lograr terminar una gran investigación como esta se requirió de un gran apoyo de distintas personas e instituciones, lo cual lo hicieron desinteresadamente por lo cual hare un reconocimiento por su valiosa colaboración.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León por permitirme formarme dentro de lo laboral y de terminar mis estudios dentro de esta “Gran Alma Mater”.

A la facultad de Organización Deportiva en especial a su Director el Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, por todo el apoyo recibido así como por enseñarme a afrontar grandes retos que serán importantes para mi desarrollo en el futuro y por todos los conocimientos adquiridos, y ponerlos en práctica para el desarrollo de todos los niños y jóvenes de nuestra sociedad.

A la Subdirectora de posgrado de la Facultad de Organización Deportiva de la UANL. Dra. Blanca Roció Rangel Colmenero por haber confiado en mí para ingresar a esta maravillosa institución.

Al coordinador del Doctorado el Dr. Jorge I Zamarripa Rivera por todo su apoyo en el desarrollo de mi formación profesional

A mi asesor principal el Dr. José Alberto Pérez García. Por todo su apoyo, tiempo y dedicación y su arduo trabajo de transmitirme sus conocimientos para la culminación de mi investigación.

A mis Co-asesores Dr. José Leandro Tristán Rodríguez y Dr. Luis Tomás Ródenas Cuenca. Quien han sido parte importante para que yo tomara un rumbo hacia la investigación docente.

También agradezco a la planta docente del Doctorado por sus enseñanzas y vivencias, y por todos sus conocimientos que dejaron en mí. así como finalmente al Honorable Comité del Doctorado por enseñarme que la vida no es un camino fácil, ya que por fuerte que sea la tormenta de la noche anterior, siempre existirá un nuevo amanecer, y la oportunidad de volver a empezar.

Agradezco de igual manera a la Dra. Jeanette Magnolia López Walle, por su excelente gestión y liderazgo para el desarrollo de todas las actividades del doctorado, asimismo del apoyo y disposición que nos brindó en todo momento para la formación complementaria en el intercambio de experiencias en congresos y en los recursos materiales y académicos para lograr un mejor desarrollo en mi formación académica.

A mis compañeros de generación, Francisco Espino, Felipe Reynoso, José Lagunés, Nallely Castillo y Patricia Peche gracias por estar a la altura y por demostrar su compañerismo en todo momento, realmente los considero mis amigos, fue una suerte y un privilegio compartir este espacio con ustedes.

A la Facultad de Ciencias Químicas principalmente a su director el Dr. Eduardo Soto Regalado por permitirme y apoyarme en la realización de este arduo trabajo de investigación.

A la Secretaria de Educación Pública principalmente a la Dirección de Educación Física por permitirme realizar este trabajo de investigación

Doy las gracias a los directores de los centros educativos y a los supervisores y profesores de educación física, gracias a ellos hemos podido llevar a cabo el desarrollo de la investigación.

A mis colaboradores y amigos de siempre Leticia Valladares, Alejandra Osornio y Luis Enrique Becerra, por todo su apoyo desinteresado qué han mostrado siempre para que yo culminara todo este trabajo de investigación

Por último quiero agradecer a la Secretaría de Educación de Nuevo León por brindarme el apoyo a través del programa de Becas-Comisión, lo que me permitió tener el tiempo necesario para cumplir con los requerimientos del posgrado y la oportunidad de superación profesional en mi área de competencia.

¡MUCHAS GRACIAS¡

Resumen

La presente investigación se centra en conocer la toma de decisiones que realiza el Profesor de Educación Física durante el proceso de la planificación o fase pre interactiva, así como, las percepciones que tienen los profesores sobre lo realizado en la planificación, además de analizar el comportamiento tanto del alumno como de los profesores en la fase interactiva analizando el comportamiento del profesor en las sesiones de Educación Física mediante la aplicación de los cuestionarios de la Presentación de las Tareas y la Cantidad del Feedback Correctivo, además de analizar el tiempo motor (actividad motriz) de los alumnos durante la clase, según los diferentes tipos de sesión y planificación (Escrita y con Software).

La muestra que participó es por conveniencia y está compuesta por 8 profesores de Educación Física del nivel primaria del Sistema Federal del Estado de Nuevo León 4 profesores (2 hombres y 2 mujeres) que realizaron su planificación de forma Escrita y 4 profesores (2 hombres y 2 mujeres) que planificaron utilizando el Software SIPEF 9. El diseño de la clase de Educación Física fue a nivel de primaria, contando con 30 alumnos (15 niños y 15 niñas) por grupo evaluado. La metodología que se utilizó es un estudio de casos, siguiendo un enfoque mixto

Respecto a los resultados obtenidos encontramos tanto en la fase pre interactiva como interactiva que los profesores de ambas planificaciones no identifican el total de los componentes de la planificación. Respecto al porcentaje del tiempo empleado en la sesion de clase , se encontro que todos los Profesores con Planeacion Escrita y solo 2 profesores con Planeacion con Software, alcanzaron los parametros de que al menos el 50% de la clase tenga una intensidad de moderada a vigorosa.

En relación al tiempo promedio según cada método de planificación, la Planificación Escrita fue de 39.53.minutos (SD = 8.41) de PA moderado. El tiempo de Planificación con Software fue de 26.59 minutos (SD = 7.90), lo que indica que existe

una diferencia significativa entre ambos tipos de planificación, siendo mayor el estimado en la Planificación Escrita: t (238) = 12.29, p<.001.

Por lo tanto, los profesores con Planeación Escrita obtuvieron mejores resultados que los profesores con Planeación con Software

Palabras clave: Planeación de la Educación Física, comportamiento profesor y alumno, nivel de primaria, Software de planificación.

Abstract

This research focuses on knowing the decision making made by the Physical Education Teacher during the planning process or pre-interactive phase, as well as the teachers' perceptions of what was done in the planning, in addition to analyzing the behavior of the student as of the teachers in the interactive phase analyzing the behavior of the teacher in the sessions of Physical Education through of the application of the questionnaires of the Presentation of the Tasks and the Amount of the Corrective Feedback, besides analyzing the motor time (motor activity) of the students during the class, according to the different types of session and planning (Written and with Software).

The sample that was considered is for convenience and is composed of 8 Physical Education teachers of the primary level of the Federal System of the State of Nuevo Leon 4 teachers (2 men and 2 women) who made their planning in writing and 4 teachers (2 men and 2 women) who planned using the SIPEF Software 9. The design of the Physical Education class was at primary level, with 30 students (15 boys and 15 girls) per group evaluated. The methodology used is a case study, following a mixed approach

Regarding the results obtained, we found both in the pre-interactive and interactive phase that the professors of both planning do not identify the total of the components of the planning. Regarding the percentage of time spent in the class session, it was founded that 4 out of 4 Teachers with Written Planning and 2 out of 4 with Software Planning, reached the parameters that at least 50% of the class had a moderate to vigorous intensity.

In relation to the average time according to each planning method, the written planning was 39.53 minutes (SD= 8.41) of moderated PA. The Software planning time was 26.59 minutes (SD= 7.90), which indicates that there is a significant difference between both kinds of planning, being higher the one estimated at the written planning: $t (238) = 12.29$, $p < .001$.

Therefore, professors with Written Planning obtained better results than professors with Software Planning

Key words: Physical Education Planning, teacher and student behavior, elementary level, planning software.

Tabla de Contenido

Introducción **1**
Fundamentos teóricos **10**
Pensamiento del profesor **10**
Enfoque Cognitivo 11
Las Teorías Implícitas 14
Planificación docente **15**
Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje **19**
Fase preinteractiva **21**
Conceptos de planificación en la Educación Física 21
Importancia de la Planificación. 23
Objetivos de la planificación 25
Características de la planificación 26
Necesidades de Planificar 27
Ventajas de planificar 28
Elementos de la planificación 29
Modelos de planificación en la Educación Física 30
Programa de Educación Física de enseñanza obligatoria del sistema Educativo Mexicano 38
Manifestación global de la corporeidad. **44**
Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices. **44**
Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa. **45**
Planificación del Curriculum 45
Características de la sesión de Educación Física 49
Estructura de la sesión de Educación Física. 49
Toma de Decisiones. 55
Fase Interactiva. **58**
Toma de decisiones durante la Fase Interactiva. 58
Comportamiento del Profesorado. 59
Presentación de las Tareas. 59
Feedback. 61
Comportamiento del alumnado en la Clase de Educación Física 64

Antecedentes **65**

Fundamentos Metodológicos **70**

Diseño **70**

Ventajas del Enfoque Mixto. 72

Desventajas de la *triangulación* en el enfoque mixto. 73

Variables. **75**

Cobertura de la Investigación **77**

Población. 77

Muestreo. 78

Muestra 80

Técnicas e instrumentos para la obtención de la información. **81**

Técnica de Pensamiento en voz alta. 82

Plan Escrito. 84

Instrumento del Plan de sesión Escrito. 85

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida. 86

Técnica de la entrevista estructurada. 88

Cuestionario para la Presentación de las tareas 90

Cuestionario para medir el Feedback 91

Acelerómetro 93

Confiabilidad y validez de los instrumentos cualitativos. 94

Códigos del Plan Clase Escrito. 101

Entrevista de la fase preinteractiva. 103

La observación. 109

Materiales. **109**

Procedimiento general. **110**

Estudios preliminares. 110

Estudio final. 112

Análisis de los datos. **113**

Resultados y discusión **116**

Análisis de frecuencias, porcentajes y entrevistas en la fase preinteractiva e interactiva en profesores con planificación escrita. **116**

Análisis de frecuencias, porcentajes y entrevistas en la fase preinteractiva e interactiva en profesores con el uso del Software. **169**

Análisis del comportamiento de los profesores y estudiantes durante la fase interactiva basada en planificación Escrita y mediante Software.. 224

Análisis del comportamiento del profesor durante la fase interactiva basada en planificación Escrita y mediante Software. 225

Análisis del comportamiento del estudiante durante la fase interactiva basada en planificación Escrita y mediante Software. 306

Conclusiones. 332

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación. 335

Referencias. 338

Índice de tablas

Tabla 1. Características de la planificación (Viciana, 2002). 27
Tabla 2. Descripción de los modelos de enseñanza por fundamentación, enseñanza, y características del aprendizaje y las necesidades de implementación (Metzler, 2005). 36
Tabla 3. El rol de la planificación basado en un modelo de enseñanza (Metzler, 2005). 37
Tabla 4. Nombres de las partes de la sesión según diferentes autores. 50
Tabla 5. Variable dependiente del Profesor en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. 76
Tabla 6. Variables dependientes del alumno en la fase de interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje..... 77
Tabla 7. Secuencia del Muestreo de los Alumnos del Estudio. 81
Tabla 8. Variables e instrumentos de medición para el Profesor y Alumnos... 82
Tabla 9. proceso de enseñanza-aprendizaje, según los enfoques cualitativos y cuantitativos..... 82
Tabla 10. Instrumento de Categorización del Plan de Sesión Escrito. 86
Tabla 11. Componentes y Subcategorías del Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS), modificado por Tristán (2010). 87
Tabla 12. Criterios para la planificación de la entrevista dirigida..... 89
Tabla 13. Secuencia para la elaboración de las preguntas de la entrevista de la fase preinteractiva. 90
Tabla 14. Categorías de observación de QMTPS. 91
Tabla 15. Categorías de observación del CCFC 92
Tabla 16. Componentes, Subcategorías y Códigos del FPMS..... 101
Tabla 17. Componentes, Códigos y Categorías del plan de Sesión Escrito. 102
Tabla 18. Ejemplo de variables y categorías de la entrevista preinteractiva. 104
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 1. 117
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 1. 118
Tabla 21. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 2. 128
Tabla 22. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 2. 129
Tabla 23. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 3. 139
Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 3. 140

Tabla 25. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 4. 152
Tabla 26. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 4. 153
Tabla 27. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta de los 4 profesores con planeación Escrita..... 165
Tabla 28. Componentes del plan sesión en la toma de decisiones de la fase interactiva de los 4 profesores con planeación escrita. 167
Tabla 29. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 5. 170
Tabla 30. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 5. 171
Tabla 31. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 6. 182
Tabla 32. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 6. 183
Tabla 33. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 7. 194
Tabla 34. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 7. 195
Tabla 35. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 8. 207
Tabla 36. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 8. 208
Tabla 37. Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta en la toma de decisiones de la fase preinteractiva de los 4 profesores con planeación con software. 220
Tabla 38. Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión en la toma de decisiones de la fase interactiva de los 4 profesores con planeación con Software. 222
Tabla 39. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1. 226
Tabla 40. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1 227
Tabla 41. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No.2. 229
Tabla 42. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 2. 230
Tabla 43. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 3. 234

Tabla 44. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 3. 234
Tabla 45. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 4. 238
Tabla 46. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 4. 238
Tabla 47. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de lasTareas (EPTE) del profesor No. 5..... 242
Tabla 48. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 5. 242
Tabla 49. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de lasTareas (EPTE) del profesor No. 6..... 246
Tabla 50. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 6. 246
Tabla 51. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 7. 250
Tabla 52. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 7. 251
Tabla 53. Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de lasTareas (EPTE) del profesor No. 8..... 254
Tabla 54. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 8. 255
Tabla 55. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) de la Planeación Escrita. 258
Tabla 56. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) de la Planeación con Software. 261
Tabla 57. Coeficiente alfa de la Escala de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y con Software..... 264
Tabla 58. Estadísticos descriptivos de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y la Planificación con Software. 265
Tabla 59. Correlación entre variables de estudio de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y la Planificación con Software. . 266
Tabla 60. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1..... 267
Tabla 61. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1. 268
Tabla 62. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2..... 271
Tabla 63. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2. 272
Tabla 64. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 3..... 275

Tabla 65. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 3. 276
Tabla 66. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 4..... 279
Tabla 67. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 4. 279
Tabla 68. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 5..... 282
Tabla 69. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 5. 283
Tabla 70. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 6..... 286
Tabla 71. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 6. 287
Tabla 72. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 7..... 290
Tabla 73. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 7. 291
Tabla 74. Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 8..... 294
Tabla 75. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 8. 295
Tabla 76. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) de la Planeación Escrita..... 298
Tabla 77. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) de la Planeación con Software..... 301
Tabla 78. Coeficiente de alfa de la Escala de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y la Planificación con Software. 304
Tabla 79. Estadísticos descriptivos de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y con Software. 305
Tabla 80. Correlación entre variables de estudio de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y la Planificación con Software. 305
Tabla 81. Descriptivos del Profesor No. 1 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita..... 307
Tabla 82. Descriptivos del Profesor No. 2 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita..... 310

Tabla 83. Descriptivos del Profesor No. 3 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita..... 312
Tabla 84. Descriptivos del Profesor No. 4 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita..... 314
Tabla 85. Descriptivos del Profesor No. 5 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9. 317
Tabla 86. Descriptivos del Profesor No. 6 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9. 319
Tabla 87. Descriptivos del Profesor No. 7 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9. 321
Tabla 88. Descriptivos del Profesor No. 8 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9. 324
Tabla 89. Descriptivos del tiempo motor de los 8 profesores por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita y con apoyo del Software Sipef 9. 327
Tabla 90. Descriptivos del tiempo motor de las 2 planeaciones Planeación Escrita y con apoyo del Software Sipef 9. 329
Tabla 91. Descriptivos de la Actividad Física por Planeación dentro de la sesión de Educación Física 329

Índice de figuras

Figura 1. Modelo del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1990). 12
Figura 2. Modelo de procesamiento de la Información que dan los Profesores a los Alumnos (Winne y Marx, 1977). 13
Figura 3. Representación de la Toma de Decisiones durante las tres fases del Proceso de enseñanza-aprendizaje (Metzler y Young, 1984). 21
Figura 4. Modelo lineal de Tyler´s (1949). 32
Figura 5. Modelo actual de planificación de Goc-Karp (1984). 33
Figura 6. Componentes del modelo ABC (Según Kelly y Melograno, 2004). 34
Figura 7. Esquema del diseño del enfoque en paralelo. 72
Figura 8. Estratos de la muestra de profesores del nivel de Primaria. 80
Figura 9. Criterios de credibilidad de los resultados cualitativos (Franklin y Ballau, 2005). 94
Figura 10. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 1. 308
Figura 11. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 2. 310
Figura 12. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 3. 312
Figura 13. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 4. 315
Figura 14. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 5. 317
Figura 15. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 6. 319
Figura 16. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 7. 322
Figura 17. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 8. 324
Figura 18. Tiempo de Acción Motriz de los 8 Profesores del estudio. 327
Figura 19. Tiempo de Acción Motriz de los dos tipos de planificaciones (Escrita y Software) del estudio. 328

INTRODUCCIÓN

Introducción

La presente investigación aborda los pensamientos y la toma de decisiones que realiza el profesorado de Educación Física en la realización de su planificación de la sesión previa de la clase, (fase preinteractiva) y sus percepciones de lo realizado en la sesión de la clase (fase interactiva). Uno de los objetivos de las investigaciones en docencia es la identificación de las prácticas que influyen positivamente en el aprendizaje del estudiante. Por ello se han realizado observaciones sistemáticas en las aulas con la finalidad de correlacionar las acciones manifiestas del docente y el estudiante, además de analizar los procesos que tienen en la mente los profesores, como procesan la información antes y durante la enseñanza, que juicios emiten, cuáles son sus creencias, y como toman decisiones (Calderhead, 1984; Pérez, 1983). Además, se deduce que la conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson y Stern, 1981). Por lo tanto, se entiende que el pensamiento del profesor es un conjunto de procesos psicológicos básicos que suceden en la mente mientras organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva

Por otra parte, Lucea (2002) nos indica que educar es una tarea compleja, que requiere de un trabajo constante y sistemático, además de contar con una vocación innata para ir superando los variados retos que en el camino se nos van presentando. Por consiguiente, se requiere de una planificación y programación minuciosa que recoja la información que el maestro vaya plasmando en ella (Lucea, 2002). Otros investigadores argumentan que es muy importante conocer la toma de decisiones que realiza el profesor de Educación Física durante el proceso de la planificación o la fase preinteractiva, así como, comprender las percepciones que tienen los maestros sobre lo realizado en la planificación de las unidades didácticas (Piéron, y Cloes 2007; Tristán, Ruiz-Juan, y López-Walle, 2011).

Rink (2013) enfatiza que es esencial analizar el comportamiento tanto del alumno como del maestro en la clase práctica o fase interactiva. Después de analizar todo lo anterior, nuestro objetivo principal en la presente investigación es

analizar las decisiones que toma el maestro durante el proceso de planificación al elaborar su plan de sesión y su influencia en el comportamiento tanto del profesor como del alumno, durante la clase de educación física según la, planificación escrita y el uso del Software.

La comprensión y la interpretación de las circunstancias que rodean los acontecimientos del aula se hacen sobre la base de las estructuras cognitivas, los esquemas, (que representan el conocimiento previo), es decir, las teorías y creencias que los profesores tienen sobre la educación, la enseñanza, los alumnos, la relación educativa, la evaluación, y sobre otros muchos aspectos ajenos a la actividad educativa (Berliner y Rosenshine, 1987; Lowick y Clark, 1989; Villar, 1988). Por lo tanto, en nuestra investigación utilizaremos las teorías implícitas de los profesores (Díaz, Ferrández, y Tejada 2001), en donde se indica que el profesor actúa como transmisor del conocimiento y de la cultura en el ámbito escolar, además de estar condicionada por todo un conjunto de teorías y creencias, las cuales influyen, en mayor o menor medida, en los resultados de la enseñanza y la manera de comportarse delante de situaciones diferentes.

Marrero (1988) define las teorías implícitas como un mecanismo de interpretación que condiciona y afecta la práctica docente y las agrupa en las siguientes. Teorías: 1.- Dependientes, 2.- Productivas, 3.- Expresivas, 4.- Interpretativas y 5.- Emancipatorias. Así mismo, en el mundo de la didáctica, las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo y que intervienen en el proceso de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción. Además, utilizaremos un modelo realizado por Clark y Peterson (1990). En donde las teorías implícitas y los procesos de pensamiento del profesor se analizan agrupados en tres diferentes esferas: 1.-proceso de planificación, 2.- proceso de pensamiento durante la interacción en el aula (intervención) y 3.- las teorías y creencias.

La metodología utilizada en el presente estudio de casos es un enfoque mixto, empleando tantos métodos cualitativos y cuantitativos. La toma de decisiones del profesor será evaluada a través del pensamiento en voz alta, plan escrito y entrevista estructurada del profesor cuando se lleve a cabo el diseño del plan de sesión. Para ello se utilizarán distintos instrumentos que permitieran recolectar información y a su vez realizar una triangulación o relación de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos. Por ejemplo, en la fase preinteractiva la triangulación se presenta cuando un profesor 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 con el software) y justifica la inclusión de los objetivos en su planificación (entrevista estructurada) (Rodriguez, 2005).

Durante la fase interactiva de 50 minutos se registraron cada 5 segundos 3 comportamientos, 2 del profesorado: Presentación de las Tareas, y Feedback Correctivo) y 1 del alumnado (actividad motriz), todos estos comportamientos se evaluaron en dos tipos de sesiones (con el plan Escrito y con el Software). Por ejemplo, se observaron las conductas que tienen los profesores y los alumnos cuando el docente interactúa durante la clase práctica. En la fase interactiva, se empleó una entrevista para analizar las percepciones del profesorado que justificaban los procesos realizados, así como la coherencia entre lo planeado y lo realizado. Las entrevistas fueron realizadas tanto en las sesiones planificadas por escrito y planificadas por medio del Software.

Las variables implicadas en el presente estudio serán: 1) la Planeación Escrita y la Planeación realizada por medio de un Software por los profesores de Educación Física del Estado de Nuevo León (variable independiente), y 2) el comportamiento del profesor, Presentación de Tareas y la Cantidad de Feedback correctivo así como el comportamiento del alumno, es decir su acción motriz (variables dependientes). Con base en lo anterior, en el presente trabajo de investigación se presentan los fundamentos teóricos, así como los procesos metodológicos, que se utilizarán como base para el desarrollo comparativo de la técnica tradicional de planificación en papel y lápiz, contra las realizadas por un

Software de planificación. Dentro de los conceptos teóricos se definen los pensamientos del profesor, el enfoque cognitivo, las tareas implícitas (Scheuer, Echeverría, Sanz y Pozo, 2006) y las fases del proceso-enseñanza. Así mismo, se definen los conceptos de la planificación, la importancia que tiene la planificación y mostrar 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 curriculum y la toma de decisiones que se realiza en el diseño del tercer nivel del programa (plan de sesión), además se presentan los principales modelos de planificación de la Educación Física. Así como las competencias que se desarrollan en la Educación Física para el nivel de primaria.

Además se muestran las principales conductas que ocupan la atención de los educadores físicos durante el proceso de enseñanza (fase interactiva) y los comportamientos de los alumnos en la sesión de Educación Física. Se comienza hablando sobre la toma de decisiones que realizan los profesores durante la fase interactiva, se continúa con los principales comportamientos del profesorado (Presentación de las Tareas y el Feedback Correctivo) y finalmente se habla de las conductas de los alumnos (actividad motriz) que tienen durante la sesión. Finalmente se delimita el ámbito de la investigación y de determinar cuál es el planteamiento del problema del estudio; Respecto a los resultados obtenidos encontramos tanto en la fase preinteractiva como interactiva que los profesores de ambas planificaciones no identifican el total de los componentes de la planificación. Respecto al porcentaje del tiempo empleado en la sesion de clase , se encontro que todos los Profesores con Planeacion Escrita y solo 2 profesores con Planeacion con Software, alcanzaron los parametros de que al menos el 50% de la clase tenga una intensidad de moderada a vigorosa.

Por lo tanto, los profesores con Planeación Escrita obtuvieron mejores resultados que los profesores con Planeación con Software

El analizar al docente durante el proceso de planificación tiene justificación porque el profesor competente de educación física se refleja en la planificación, como aquel docente que toma las decisiones oportunas, que hagan que su proyecto de enseñanza sea útil, significativo, realista, eficaz y que permita a sus alumnos empeñarse en una serie de experiencias de aprendizaje, que le ayudarán a alcanzar gradualmente los objetivos del programa (Contreras, 2011). Por otra parte, el profesor tiene la responsabilidad de elaborar un plan de sesión para cada uno de los grupos asignados. Esto genera que los maestros inviertan mucho tiempo en la elaboración de su planificación. El tiempo aproximado en desarrollar un plan de sesión es de 30 minutos para cada clase. Por esta razón, los docentes consideran que no tienen el tiempo suficiente para la realización de la planeación de la clase de. Educación Física, esto genera que los profesores no realizan su planificación o que la entreguen como un requisito administrativo, y no tienen la intención de cambiar y organizarla de forma sistemática (González, Dimas, Pérez, Tristán, y Aguirre, 2015).

Por lo antes mencionado, es necesario conocer porqué los profesores no planifican. Esta falta de planificación resulta en una constante preocupación a los profesionales de la Educación Física y en la búsqueda de respuestas que nos permitan comprender qué causas o situaciones ocasionan o inducen a asumir dicha conducta en donde la mayoría de los docentes aceptan la relación que existe entre la planificación y el impacto que tiene en la calidad de la práctica docente. Sin embargo, a pesar de ser conscientes de los beneficios que genera la planificación, pocos son los que realmente logran modificar su comportamiento y disfrutar de sus beneficios (Graham, 2008). Por lo tanto, es evidente que debemos poner mucha atención ante los principales problemas que rodean a la planificación de la Educación Física, ya que se considera que los profesores no realizan una planificación reflexiva ni escrita, además de utilizar la improvisación (Hardman, 2008; Viciana y Zabala, 2004).

Para dar solución a la problemática de la falta de planificación y que solo se realiza como un requisito administrativo sería importante, considerar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La implementación de estas

tecnologías en la enseñanza requiere de un proceso de adaptación que implica cambios en el trabajo docente con los alumnos (Martín, 2010). La competencia digital comparte hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente como es el de la planificación en la Educación Física. Para plantear el problema de esta investigación, en el campo educativo resulta imprescindible y necesario que se realicen revisiones constantes de las áreas académicas del currículo escolar, de tal manera que se puedan analizar entre otros puntos, algunos componentes de la actuación docente que cumple con el ejercicio profesional de determinada área (Quintero, 2010). Así mismo, se ha observado, a través de los años, que los profesores de la asignatura de educación física han presentado una serie de deficiencias en el manejo de la planificación, ya que la mayoría de estos no invierten tiempo ni recursos en actualizar las unidades de aprendizaje (UA). Esto se puede corroborar en que la planeación de las UA sigue siendo prácticamente las mismas años tras año (Hardman, 2008).

En la actualidad los profesores de Educación Física del nivel básico realizan la planeación de su clase como una manera de solventar las exigencias administrativas que le son exigidas por sus dirigentes sin realizar en ellas una estructuración, organización y administración de los contenidos de sus rutinas, lo que pone en evidencia que esta actividad se hace con el fin de solo entregar su planeación como un requerimiento administrativo y no usarla como la principal herramienta de trabajo, haciendo su labor docente menos eficaz.

González-Pérez, Tristán, Pérez, Almanza, y Segura (2014) han desarrollado una herramienta digital para el diseño y actualización de la planeación. En el ciclo 2014/2015 se realizó un pilotaje en el estado de Nuevo León con los docentes de Educación Física a nivel primaria en el Sistema Federal transferido del Estado de Nuevo León, la implementación de este Software puede ser una de las soluciones a esta problemática. Para llevar a cabo la evaluación de este proceso es necesario contar con un análisis objetivo del sistema tradicional contra el sistema de utilización de Software para buscar la calidad en los procesos de planificación que permitan contar con un reporte de retroalimentación con fortalezas y áreas de oportunidad de las sesiones de Educación Física.

La presente investigación se basó en un enfoque mixto, ya que se realizó un proceso tanto cuantitativo como cualitativo (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista (2006) Este método es muy valioso y ha realizado notables aportaciones al avance del conocimiento de todas las ciencias. En la actualidad se tiene la posibilidad de combinarlos. A esto se le conoce como “Enfoques mixtos”. Por enfoque se entiende desde la recolección de los datos hasta la aplicación del proceso en todo tipo de estudio (sea cuantitativo y/o cualitativo) (Creswell,2013; Hernández et al., 2006).

El objetivo general de esta tesis es: Analizar las decisiones preinteractivas e interactivas que toma el profesor durante el proceso de planificación al elaborar su plan de sesión y su influencia en el comportamiento tanto del profesor como del alumnado, durante la clase de Educación Física según el tipo de Planificación, Escrita o con el uso de un Software.

Los objetivos específicos son:

I. Identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones en la *fase preinteractiva* de los profesores de Educación Física al elaborar su plan de sesión con la *técnica en voz alta*.
II. Identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones en la *fase interactiva* de los profesores de Educación Física al elaborar su *plan sesión.*
III. Analizar el *comportamiento del profesor* en las sesiones de Educación Física sobre las competencias de la Presentación de las Tareas y la Cantidad del Feedback Correctivo hacia sus alumnos en la clase de Educación Física.
IV. Analizar el *tiempo del compromiso motor* (actividad motriz) de los alumnos durante la clase (30) según los diferentes tipos de sesión y planificación (Escrita y por medio del Software)

La hipótesis general del presente estudio es: Las decisiones que el profesor de Educación Física toma en las fases preinteractivas e interactivas sobre los componentes de la planificación al elaborar su plan de sesión, influyen en el comportamiento del profesor y del alumnado en la clase de Educación Física.

Las hipótesis especificas del presente estudio son:

Hipótesis 1.- Aparecerán más componentes pre interactivos en la Planeación Escrita que en la Planeación con Software al elaborar su plan sesión.

Hipótesis 2.- Aparecerán más componentes interactivos en la Planeación Escrita que en la Planeación con Software elaborar su plan sesión.

Hipótesis 3. La Presentación de las Tareas de los profesores con Planeación Escrita será mejor que los presentados por los profesores con Planeación con Software en su plan sesión.

Hipótesis 4.- El Feedback Correctivo de los profesores en su plan sesión será mejor en la Planeación Escrita que en la Planeación con Software.

Hipótesis 5.- Los alumnos con Planeación Escrita obtendrán mayor compromiso motor que los alumnos con Planeación con Software

CAPITULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Fundamentos teóricos

Pensamiento del profesor

En este apartado estudiaremos como es el pensamiento de los profesores con respecto a la enseñanza en general y más específicamente a la cátedra de la Educación Física, y cuál es la concepción que del profesor se tiene, es importante desentrañar y analizar los diferentes conceptos y paradigmas del pensamiento del profesorado y sus significados, de la enseñanza de la Educación Física, pues de esto va a depender la calidad de la misma y la eficiencia en la consecución de resultados. Por lo que es importante el estudio del pensamiento del profesorado, así como analizar los diferentes paradigmas para darnos cuenta y relacionar estos con lo que se vivencia en las clases de Educación Física. Por lo tanto es preciso establecer una relación entre la concepción sobre que supone y que implica para el profesorado la Educación Física y cómo, en función de esta debiera ser considerada la planificación de la clase (Clark y Yinger, 1979).

Además la comprensión y la interpretación de las circunstancias que rodean los acontecimientos del aula se hace sobre la base de las estructuras cognitivas, los esquemas, que representan el conocimiento previo, es decir, las teorías y creencias que los profesores tienen sobre la educación, la enseñanza, los alumnos, la relación educativa, la evaluación, y sobre otros muchos aspectos ajenos a la actividad educativa (Berliner y Rosenshine, 1987; Villar, 1988). Sin duda, los pensamientos que tienen unas consecuencias más importantes y trascendentes son los que sirven de explicación a los comportamientos individuales. En el caso que nos ocupa, el pensamiento de los profesores equivale a las teorías de los profesores sobre el comportamiento de los alumnos. En donde los profesores tienen sus propias concepciones acerca de cómo aprenden los alumnos, cómo son, qué es la enseñanza o qué mecanismos deben poner en juego para que el aprendizaje sede. Estas concepciones son una mezcla amplia de conocimientos demostrados, de intuiciones, de experiencias y de prejuicios acerca de los fenómenos con los que se relacionan los profesores. Los pensamientos no tienen sólo el valor teórico de ser un referente sobre la forma de pensar que tienen los

profesores sino que, al mismo tiempo, constituyen un principio de acción que mediatiza, de modo muy directo, su forma profesional de actuar.

Las teorías, las creencias y los valores que los profesores tienen sobre la educación y sobre su propio rol como docentes, forman parte del contexto psicológico en el que se apoyan para planificar y tomar decisiones que afectan a la actuación docente. Los estudios sobre el pensamiento del profesor avanzan un paso más y describen lo que piensan los profesores no en situaciones preactivas sino cuando interactúan con los alumnos (fase interactiva). El resultado de estos pensamientos les lleva a tomar decisiones que, pueden implicar, y modificar sus planes y su comportamiento en el aula (Clark y Peterson, 1990). Sabemos que, los profesores toman numerosas decisiones a lo largo de cada una de las situaciones particulares que se plantean en una clase, en este sentido, la investigación sobre el pensamiento de los profesores ha tratado de identificar el contenido de los pensamientos que desarrollan durante la clase y la relación entre éstos y las decisiones que se toman. Estos contenidos sobre el pensamiento en situación interactiva, generalmente se refieren a los alumnos y a las tareas que realizan. Según los estudios de Clark y Peterson (1986), los contenidos de pensamiento se materializan en:

1. Porcentajes de percepciones, interpretaciones o expectativas y reflexiones que tienen por objeto los alumnos, estos se sitúan en torno al 50%.
2. Objetivos de la programación escolar (en torno al 15%)
3. Contenidos de la asignatura (entre un 5% y 15%)
4. Procedimientos y estrategias de enseñanza (de un 20% a un 30%)

Enfoque Cognitivo

Los principales representantes de esta corriente han estado vinculados de alguna manera, al *Institute for Resarch on Teaching de la Universidad de Michigan*. El enfoque del pensamiento y la acción docente facilita abordar la dinámica del aula, los preceptos de intervención en el manejo de las técnicas y procedimientos

derivados lógica y unívocamente de las proposiciones del conocimiento científico aplicable al análisis de las acciones docentes. Concebidas de forma más amplia y profunda que las meras expresiones observables del comportamiento (Pérez y Gimeno, 1988). Las acciones constituyen actos inteligentes e intencionales desarrolladas sobre los objetos, como actividades explicitas su materialidad y de las actividades internas sobre sus representaciones mentales; como resultado de lo que los profesores conocen, piensan o creen, los cuales influyen directamente en su práctica diaria y la disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez y Feliciano, 2006). Los docentes, desde esta reflexión, determinan la lógica y el sentido de sus mediaciones y revelan las raíces y características condicionantes que acompañan a su ejercicio profesional. Se origina así, el saber tácito y pre articulado adquirido en la cotidianidad y precedido por la socialización y el pensamiento sistemático. En su origen se reconoce el influjo determinante del sustrato ideológico, omnipresente, de forma tácita en los procesos de pensamiento y acción.

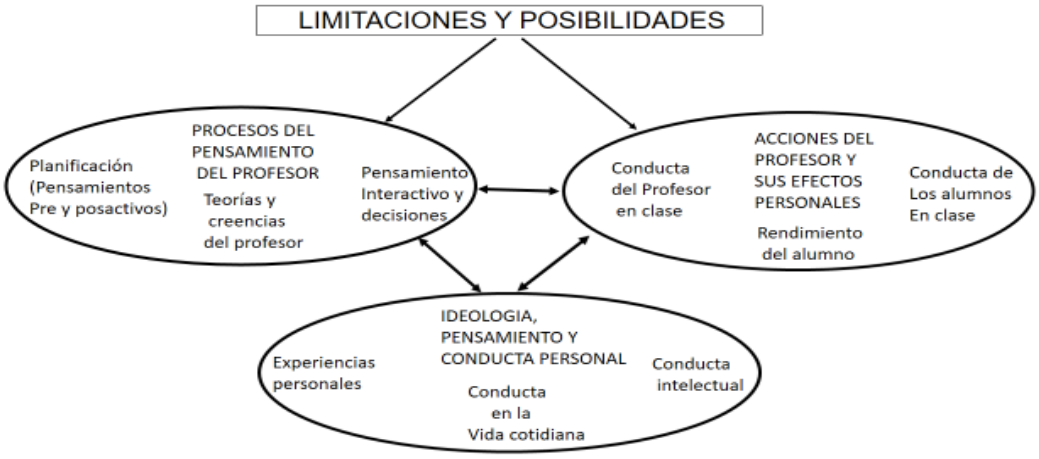


Figura 1. Modelo del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1990).

Como se puede comprobar en la Figura 1, los procesos de pensamiento del profesor se analizan agrupados en tres diferentes esferas (Clark y Peterson, 1990).

1. Proceso de planificación.
2. Proceso de pensamiento durante la interacción en el aula (intervención).
3. Teorías y creencias.

Así mismo en el gráfico se ejemplifica el bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades (sustrato ideológico) derivados del pensamiento y acción docente. Su intelección es interiorizada al (re)construir el pensamiento o viceversa. No intervienen como determinantes sino como intercambios concretos del pensar y hacer, donde el sujeto-docente adquiere, transforma, almacena y utiliza la información (Mahoney, 1974), mostrando los dominios de participación en: a) Los procesos de pensamiento del profesor («en la cabeza de los docentes» y no observables), y b) las acciones del docente y sus efectos observables (medidos y sujetos a la comprobación empírica). Winne y Marx (1977) elaboraron un modelo que intenta describir las recíprocas influencias entre el procesamiento que de la información hacen profesores y alumnos (ver Figura 2).

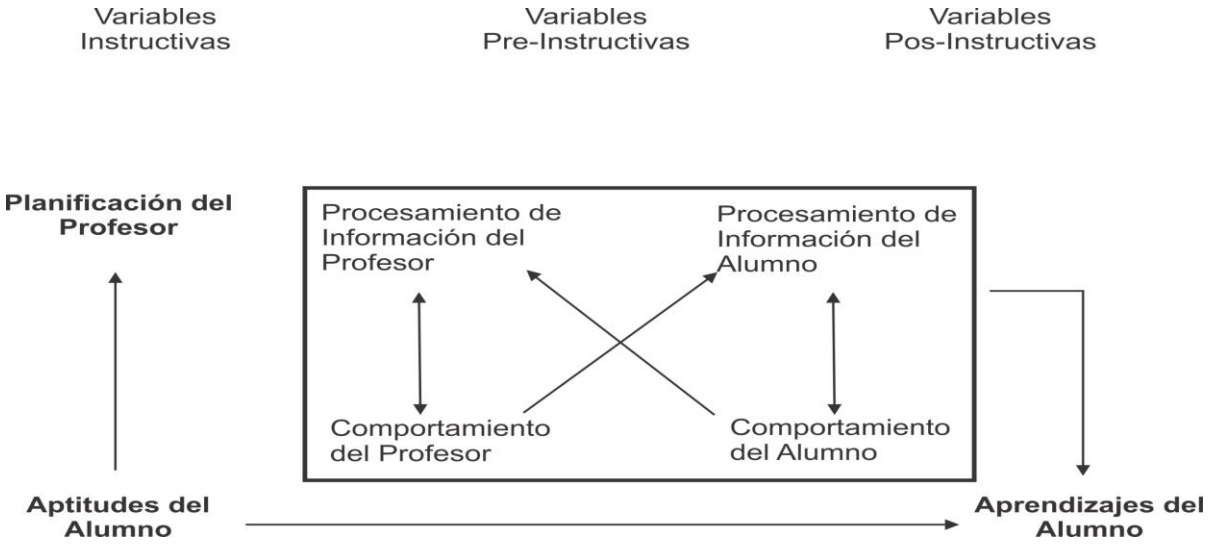


Figura 2. Modelo de procesamiento de la Información que dan los Profesores a los Alumnos (Winne y Marx, 1977).

Shavelson y Stern, (1981) señaló dos presupuestos fundamentales sobre los que descansarían los procesos de pensamiento de los profesores. En primer lugar que Los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto y en segundo lugar el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. En esta misma línea, Marcelo (1987) consideró que el profesor no es un autómata en sus clases y lo diferenció de un mero técnico que aplicaría en su actividad ciertas recetas en contextos similares, basadas en unos repertorios previamente adquiridos,

transformando, de esta manera, la visión que sobre el profesor ha dominado en algunos ambientes educativos como los dedicados a la formación inicial.

Así se refiere al profesor como sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. En este sentido, la enseñanza desde el punto de vista de los profesores supone manejarse en ambientes complejos y dinámicos, cuyos objetivos no están siempre claramente definidos, ni los problemas a resolver aparecen estructurados como tales, por lo que manejarse inteligentemente en esas situaciones seria tarea demasiado compleja, si no se facilitasen gracias a la puesta en funcionamiento de esquemas simplificadores de toda esa complejidad en la percepción y en la toma de decisiones (Leinhardt y Greeno,1986).

Las Teorías Implícitas

El enfoque de las teorías implícitas se vincula con el paradigma definido como pensamiento del profesor (Correa y Camacho,1993) pues desde este enfoque las investigaciones sobre la enseñanza se proponen analizar no sólo las acciones de los profesores, sino principalmente los procesos de pensamiento que los provocan (Clark y Peterson, 1990) esta nueva forma de evaluar el proceso de la enseñanza del profesor, sugiere incorporar en el análisis la perspectiva de los sujetos de la investigación, dado que concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta (Marcelo, 1987). Dentro de este esquema, se plantea que el comportamiento es, en gran medida, el resultado de la imaginación del profesor, tanto de sus conocimientos como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas (Pérez, 1983) entre los aspectos que interesa abordar se ubica el estudio de las percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y la enseñanza, de acuerdo a los autores (Clark y Peterson, 1990; Sandín, 2003) se delimitan tres dominios de investigación: 1.- planificación docente, 2.- toma de decisiones interactivas y 3.- teorías implícitas.

Planificación docente

Una de las mayores diferencias entre la conducta docente preinteractiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta pre-activa es más o menos deliberativa. En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea. El término que se utiliza para designar este tipo de actividad docente es el de planificación del profesor Hill, Yinger y Robins (1983) definen la planificación de una forma muy amplia, incluyendo cualquier acción de un profesor que tiene que ver con las actividades relativas a la escuela, los alumnos, otros profesores, asesoramiento, padres, etc. La planificación puede ser formal, cuando un profesor prepara un plan de lección o actividad, o informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase. Clark y Peterson (1986) establecen que la planificación incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, así como los procesos de pensamientos o reflexiones que se producen después de la interacción de clase.

La planificación proporciona un marco que organiza la tarea docente, a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con la clase. Planificar conlleva dosis de predicción en tanto que el profesor ha de procesar información previa y formular hipótesis acerca del posible resultado de actividades que ha seleccionado, acerca de la adecuación del contenido, de la disponibilidad de los alumnos, etc. Es un proceso directamente orientado a la acción en los que se mezclan elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones.

Uno de los primeros factores que afectan a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos y la estimación particular que ellos hacen de esta información que han ido acumulando a través de la observación, registros anecdóticos, etc. La propia idiosincrasia particular del profesor, su propio conocimiento práctico, sus creencias en relación con lo que es

para él la educación, la enseñanza, influye en la planificación que el profesor realiza. Entendiendo que la planificación es un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes (al menos en el papel) y que permite maximizar el uso de, definir los procesos y recursos necesarios para que los alumnos logren los aprendizajes que deben alcanzar (Mineduc, 2010); planificar no debería ser un trámite por más que se convierta en ello. Planificar sirve como instrumento de reflexión sobre la propia práctica. Es decir, la práctica no se improvisa sino que se planea para decidir y valorar el trabajo que se hará en cada clase.

Toma de decisiones interactivas: Shavelson (1973), sugiere que todo acto de enseñanza, es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, tomada por el profesor, después de llevar a cabo un procesamiento complejo de toda la información disponible que obtiene de cada situación escolar. Podemos decir, por lo tanto, que la actividad del pensamiento se relaciona con el comportamiento que adoptan los profesores en el aula y con las decisiones que toman. Pero, para que el proceso de toma de decisiones pueda considerarse como tal requiere:

- La existencia de diferentes alternativas para elegir por el profesor.
- Que haya una prueba de que el profesor elige entre alguna de ellas.
- Que quede constancia en una conducta de la decisión (elección) adoptada por el profesor.

Las causas que inducen a los profesores a tomar decisiones suelen ser:

- Las preguntas que hacen los alumnos.
- La elección de alumnos para realizar cualquier actividad (de participación, ayuda, o evaluación).
- La selección de estrategias de enseñanza.
- Las diversas opciones que se presentan en las situaciones de transición de unas actividades a otras.
- La previsión de cualquier tipo de problemas o dificultades.
- La falta de tiempo para concluir una actividad programada.
- La insuficiencia del material para completar las tareas.

- Las interrupciones cuando intervienen otros en la marcha de la clase.

Los indicadores que se pueden deducir, a partir de lo visto, es que lo que distingue a los profesores más eficientes es:

- Por una parte, la habilidad que demuestran al controlar con éxito la clase, tomando decisiones eficaces con un sentido anticipatorio, es decir, antes de que surjan los problemas.
- Por otra, que los profesores eficaces demuestran mayor rapidez en la toma de decisiones respecto a las estrategias de enseñanza que resultan más convenientes en cada situación.
- Por lo anterior, el pensamiento del profesor es un factor contextual de importancia para entender y poder explicar lo que ocurre en el aula.

Teorías implícitas: este dominio de la investigación orientado al estudio de las teorías de los profesores, considera a este conjunto de procesos básicos que ocurren en la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento, tanto en los momentos previos como durante la enseñanza.(Correa y Camacho, 1993) Este conjunto de procesos se expresaría en creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido y en la conciencia de estrategias de resolución de problemas endémicos a la enseñanza. Marcelo (1987) nos refiere que el estudio de este contexto psicológico permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. En donde aparecen como una alternativa a los enfoques proceso-producto que intentan medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, poniendo así de manifiesto los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos (Pozo, 1997; Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez, 1998 y 2006). Indican que los maestros utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones. Marrero (1993). Establece un conjunto de cinco teorías implícitas relacionadas con las respectivas corrientes pedagógicas:

- La teoría implícita Dependiente: se relaciona con la corriente pedagógica tradicional. Es logo céntrica y se apoya en la sabiduría y el saber hacer del

profesor a la vez que es reproductora de valores institucionales, los cuales son impuestos a los alumnos. Es decir, la enseñanza se hace dependiente de los contenidos, del profesor y de los valores impuestos.

- La teoría Productiva: se sustenta en la corriente técnica e implica el eterno desequilibrio entre la eficiencia (hacer bien las cosas y con un reducido costo) y la eficacia orientada al logro de los objetivos. El esfuerzo educativo se orienta al logro del producto dejando en segundo lugar al proceso. En definitiva, esta teoría persigue el logro de resultados y la potenciación de la eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La teoría Expresiva: se identifica con la corriente pedagógica activa. Considera esencial la actividad del alumno y se manifiesta partidaria del aprender haciendo. El alumno realiza actividades de aprendizaje permanentemente, esas actividades le sirven como representación sensible de sus ideas. Deseos y sentimientos. Todo ello le sirve de preparación para la vida.
- La teoría Interpretativa: se inscribe en la corriente constructiva y busca el significado o la explicación de un mensaje o fenómeno determinado. Tiene un carácter eminentemente paidocentrico y enfatiza la enseñanza en el proceso más que en el producto, en la eficiencia más que en la eficacia. Las relaciones entre el docente y el discente son democráticas.
- La teoría Emancipatoria: se relaciona con la corriente pedagógica crítica y posee un marcado carácter moral y político. Defiende que la formación tiene el propósito de liberar al alumno de cualquier clase de dependencia, sobre todo en lo político-ideológico y moral y se contrapone a las teorías reproductivas sociales. Es una teoría que estimula el análisis y la participación critica de los alumnos. El contexto tiene incidencia en el proceso educativo y en este sentido hay que valorarlo.

A pesar que en los diferentes trabajos encontrados como en el desarrollo del nuestro son pocas las diferencias en relación con la presencia de las diferentes teorías implícitas entre los profesores, donde se aprecia una mayor relevancia es en la teoría interpretativa, es cierto que el pensamiento del profesor está influenciado y

a la vez, condicionado por diferentes teorías, pero la teoría interpretativa ocupa un lugar destacado en el pensamiento y en las consecuentes decisiones que los docentes toman en el transcurso del desarrollo de su trabajo. Esta teoría explica ampliamente que el pensamiento del profesor está influido, en mayor o menor medida, ya que el motivo u objeto que ocupa en ese preciso momento es su pensamiento, esto nos da como resultado que la función de la disparidad que puede existir entre lo que el profesor piensa y como es la manera en que debe actuar y como, al final este verdaderamente actúa (Marrero, 1993).

Según Pozo et al. (2006) la teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje, así pues, se concibe que no es suficiente explicar el contenido para lograr aprenderlo. Para lograr un buen aprendizaje, es necesario reducir al mínimo las distorsiones producidas por la actividad mediadora, para obtener una aproximación lo más fiel posible del objeto que se necesita aprender. Ésta teoría integra la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales por lo tanto, la teoría interpretativa asume que el buen conocimiento o aprendizaje tiene por meta reflejar la realidad del estudiante, además de conectar los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, en donde los procesos mentales que generan, se conectan, amplían y corrigen en representaciones internas (al descubrir, recordar relacionar, especificar, descartar) o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).

Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje

Un nuevo marco para la investigación sobre las fases del proceso de enseñanza es el entender las causas del éxito de los profesores. Una de las hipótesis es que las conductas de los profesores son influenciadas y determinadas por lo que piensan los profesores. Dentro de este marco se han descrito información de las fases. Rink (2010) y Sánchez (2003) los procesos cognitivos del personal docente se pueden clasificar en tres categorías: a) planificación preactiva, b) toma de decisiones interactivas y c) la teoría y la creencia. Los dos primeros procesos ocurren antes de la enseñanza (procesos preactivos) o durante la enseñanza (procesos

interactivos). La tercera categoría hace referencia a la influencia de las teorías y creencias de los profesores sobre la planificación y la toma de decisiones. Algunas son de mayor importancia que otras, pero todas estas fases resaltan resultados positivos o negativos en las siguientes fases de la docencia (Metzler y Young, 1984). Otros autores añaden subfases a esta clasificación con el objetivo de elaborar un modelo más específico y útil a sus necesidades (González, 2005).

Piéron (1999) propuso tres fases del proceso de enseñanza. Sin embargo, la nomenclatura de estas fases ha sido modificada a través del tiempo por diversos autores. Por ejemplo, la primera fase puede ser llamada planificación (Hall y Smith, 2006; Metzler y Young, 1984;), preactiva o preinteractiva (Piéron 1999; Westerman, 1991), la segunda fase puede ser llamada fase de aplicación e interactiva (Metzler y Young, 1984; Piéron, 1999; SEP, 1993; Westerman, 1991) y la tercera fase puede ser denominada como fase de evaluación (SEP, 1993), postactiva o posinteractiva (Metzler y Young, 1984), reflexión (Hall y Smith, 2006) y postinteractiva (Piéron,1999; Viciana, 2002; Westerman,1991). Durante el presente estudio las fases serán referidas como:1) preinteractiva 2) interactiva y 3) posinteractiva.

Por otro lado, estas fases fueron definidas por Metzler y Young (1984) como: Fase preinteractiva, donde se decide qué enseñar y cómo ordenar la instrucción del contexto para facilitar el aprendizaje del estudiante; Fase interactiva, la cual se refiere a las decisiones inmediatas y algunas veces anticipadas que se toman sobre los problemas que se puedan presentar o surgir durante el tiempo de enseñanza. Finalmente, la Fase posinteractiva, donde se decide el grado de consecución de las metas que se plantearon de la enseñanza, así como determinar las prescripciones futuras sobre planificación. Para Metzler y Young (1984) las fases del proceso que se dan durante el desarrollo de la 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 (véase Figura 3). Esto coincide con lo mencionado por Mosston (1988) que dice que todo acto deliberado en la enseñanza es una consecuencia de una decisión previa. En este estudio se realizará un análisis de las fases preinteractiva e interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

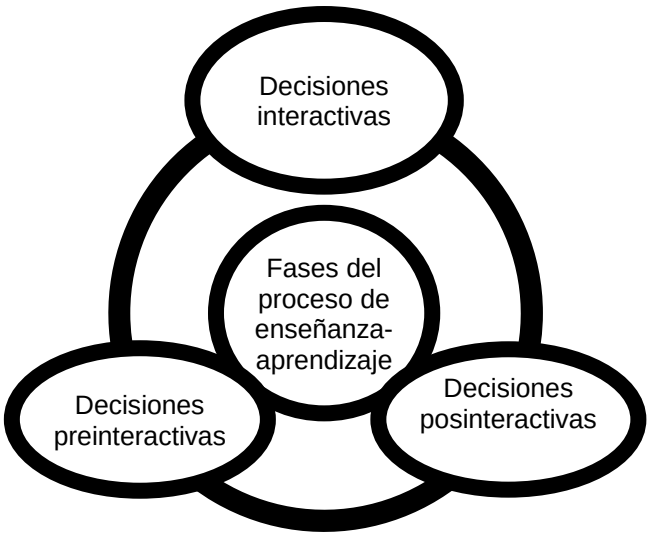


Figura 3. Representación de la Toma de Decisiones durante las tres fases del Proceso de enseñanza-aprendizaje (Metzler y Young, 1984).

Fase preinteractiva

Es la primera fase donde el profesor tiene que decidir por ejemplo los objetivos, contenidos y actividades que va a enseñar con la finalidad que el alumno aprenda. También, debe de tomar decisiones en el orden de la instrucción para facilitar el aprendizaje del estudiante (Metzler y Young, 1984). Esta toma de decisiones la realiza el docente en el proceso de planificación.

Conceptos de planificación en la Educación Física.

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 y finalmente determinar cuál utilizaríamos en esta investigación. A continuación presentamos las diferentes definiciones que encontramos y la que guiará nuestros estudios.

La planificación educativa es un proceso escrito y sobre el papel, no reducido exclusivamente a la toma de decisiones preactivas, de ordenación y estructuración de la labor a efectuar por un profesor en un espacio educativo, teniendo como base los objetivos del currículo de Educación Física, con la intención de lograr los fines educativos perseguidos y garantizar así, previsiblemente, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas, Miranda, y Viciana, 2006)

Viciana (2002) señalan que la planificación se adjudica a una función más general, de selección y organización, mientras que la programación le confiere un trabajo más personal y concreto, es una acción en la que se toman decisiones más concretas. En el ámbito educativo y en nuestro caso, hablaremos de dos tipos de programaciones didácticas: la programación de Aula y las unidades, llamadas unidades de programación. Asimismo, para Viciana (2002) 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.

Castillo (2001) afirma que la planificación es la elaboración de un plan general, debidamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un fin determinado. Con relación a la didáctica, podemos agregar que tal planificación permite al docente orientar y/o encaminar su quehacer diario, bien sea en el aula o fuera de ella, tras la organización y presentación sistemática de los contenidos de aprendizaje que pretenda abordar. 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 preinteractiva. Esto constatan Del Valle y García (2007); Sánchez (2003) y Siedentop (1998). Por lo tanto, en este estudio se utilizará la palabra “planificación”.

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”. Contreras y Siedentop (1998) definen la planificación concretamente, en el Área de Educación Física, como una función reflexiva donde el profesor organiza de forma flexible y sistemática los contenidos del currículo de la

materia y la intervención docente, en función de los objetivos educativos para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz. Además de ofrecer ideas que contribuyan a tener una visión más específica en el proceso de planificación, ayudando a mejorar el diseño y puesta en práctica docente. Con esta propuesta para los profesores de Educación Física, se busca una mejor relación entre los diferentes niveles de la educación básica para nivelar y mejorar sus currículos didácticos

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.

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; Tristán, Ruiz, y López-Walle, 2010, 2011) indican que la planificación es 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. Nuestro interés principal en este estudio concerniente a la planificación es examinar la toma de decisiones del profesor durante la fase preinteractiva. Por lo tanto, utilizaremos la definición de Tristán et al. (2010, 2011).

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 el carro la mayoría de las veces durante el trayecto a la escuela y los otros las elaboran en la escuela antes de iniciar las clases. Con relación a la planificación anual, solamente dos profesores, de los cuatro, la realizaban, aunque esta consistía en una simple relación de actividades. Por su parte Kneer (1986) menciona que solamente el 30% de 128 profesores redactaban un plan clase y las principales justificaciones que dieron los docentes fue que el 3% se consideraba incapaz de elaborarla, el 6% no creían en ella y un 42% la consideraba innecesaria. Además, únicamente un 18% establecía la progresión de las actividades. Por lo tanto, los datos obtenidos señalan una gran diferencia entre la teoría y la práctica.

Asimismo, Seners (2001) opina que algunos de los profesores principiantes muestran desinterés durante su primero o segundo año de trabajo en la institución, por diseñar los planes de sesión. 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 profesores estaban preocupados por el aprendizaje de los alumnos. Uno de los principales factores que afectan la planificación fue 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 e incluso los experimentados, cuando tenían que enseñar una actividad nueva o una con la que no estuvieran familiarizados.(Rodriguez, 2010)

Objetivos de la planificación

El objetivo del profesor al momento de planificar es darle un sentido a la enseñanza que resulte 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 de las necesidades e intereses de los mismos.

Por su parte, Castillo (2001) señala que la existencia de una planificación permite conseguir los siguientes objetivos:

1. Evitar la improvisación y la rutina.

2. Unificar criterios en favor de una mayor coherencia funcional, tomando en consideración, adecuadamente la influencia de diversos intereses.
3. Reduce la incertidumbre, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles.
4. Coordina la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente la de los docentes y los padres de familia.
5. Racionaliza las tareas de los docentes y los alumnos, potenciando las capacidades de unos y otros, así como también favorece el crecimiento personal y profesional.
6. Garantiza el uso racional del tiempo.
7. Aclara los objetivos que la institución, el docente, el alumno y la comunidad se plantean, los medios de que se dispone para conseguirlos.
8. Genera motivación e incentivos para el trabajo docente.
9. Aumenta la calificación de los miembros de la comunidad escolar, para una gestión más eficaz.
10. Desarrolla una evaluación formativa de carácter periódico sobre la acción.

Características de la planificación

A continuación, mostraremos algunas características que Viciana (2002) otorga a la planificación y que se deben tener en cuenta a la hora de la programación/planificación.

Tabla 1.

Características de la planificación (Viciana, 2002).

ATRIBUTOS ESENCIALES	EXPLICACION
Función docente	La definición de Viciana nos aportó la visión de que planificar es una función docente
Reflexión justificada	Es un proceso psicológico, esto significa materializar una idea, realizar una toma de decisiones de manera justificada.
Organización sistemática	La planificación debe organizar, seleccionar y estructurar los objetivos y los medios en el tiempo, para hacer un acercamiento progresivo a los fines propuestos
Objetivos y medios	La planificación tiene como decisiones fundamentales la determinación de objetivos y los medios, experiencias, vivencias para llegar a ellos
Previsión de acciones futuras	Planificar es realizar un proyecto, una hipótesis, de trabajo que hay que llevar a la práctica y que guie la acción futura
Búsqueda de eficacia	La previsión de acciones debe perseguir un fin materializado por los objetivos educativos, y su planificación ordenada y sistemática preverá su consecución, evitando improvisaciones y el fracaso
Evaluación, revisable	El proceso de planificación se debe evaluar en todo momento, durante su ejecución y al final del mismo, comprobando la eficacia del desarrollo del mismo y los resultados últimos
Dinámico y flexible	En función de la evaluación la planificación se debe modificar y adaptarse a la realidad
Creativo e innovador	Debe permitirse la creatividad del docente, siendo la innovación la principal arma de esta creatividad, y la investigación.

Necesidades de Planificar

La planificación persigue la finalidad de prever las respuestas a las preguntas de ¿Dónde vamos?, ¿Cómo vamos a llegar?, ¿Cómo sabré que he llegado? Además de que el proceso de planificar es un cambio indispensable para desarrollar la enseñanza con coherencia y asegurando un mínimo de eficacia en los objetivos programados, así como con la planificación nos aseguramos de tener una reflexión sobre los factores más importantes que influirán en nuestra docencia y una toma de decisiones correcta al realizar nuestra sesión, por lo tanto, la planificación es la previsión de una renovación constante del currículo, que asegurará la propia mejora de una planificación futura y el perfeccionamiento docente, con la consecuencia de mejorar la calidad del docente (Viciana, 2001 y 2002).

Graham (2008) menciona 5 razones por las que es necesario planificar:

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 expertísimo para enseñar las actividades a los alumnos de forma eficaz.

4.- Experiencia de los alumnos. No todos los alumnos son iguales. Los alumnos de 6º “A” son diferentes a los de 6º “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 profesores 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 en ese día.

Ventajas de planificar

Es de vital importancia que los profesores realicen su planificación con la finalidad de ser más eficientes en la interacción y proporcionar una mayor cantidad de presentaciones completas de las tareas en la interacción y disminuir los comportamientos ajenos a la tarea de sus alumnos (Tristán, 2010).

Metzler (2005) señala que si se direcciona una sección o una unidad, el plan escrito se utiliza como una guía para el profesor y el alumno. Además menciona lo siguiente.

1.- Predetermina el inicio y el final de la unidad y de cada sesión.

2.- Se puede hacer referencia al plan durante el proceso para checar el progreso.

3.-Provee un punto de referencia para tomar decisiones a largo y corto plazo.

4.- Se puede utilizar como base para realizar modificaciones durante el transcurso del proceso.

5.- Permite una mejor evaluación de la eficacia de la enseñanza, al comparar lo que fue planificado con lo que realmente está pasando.

6.- El profesor puede usar el plan para verificar lo que está enseñando de acuerdo con el diseño del modelo de enseñanza.

Elementos de la planificación

Según Graham (2008) los profesores y profesoras dedican una hora o dos cada día a planificar. Sin embargo, en el estudio realizado por Placek (1984) se afirma que el profesorado planifica antes de realizar su trabajo, en las reuniones e incluso a la hora de dormir. McCutcheon y Milner (2002) y Goc-Karp y Zakrajsek (1987) afirman que es importante considerar que el proceso de planificación conlleva cierto tiempo y esfuerzo, pero que esta reflexión continua está reconocida y asociada con el máximo aprendizaje de alumnos y alumnas, así como con el comportamiento y la eficacia del docente. Por lo tanto, cuando la planificación se realiza de forma consciente, se le da un sentido a la enseñanza que resulta en un aprendizaje eficiente y significativo (Zahorik, 1970). Teniendo en cuenta todo lo anterior, creemos que llevar a cabo una planificación de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo fundamental y muy delicado, debido entre otras, a estas razones:

1. A las pocas horas lectivas que existen en la materia de Educación Física, debemos reflexionar y planificar sobre qué contenidos trabajar y cuál sería la mejor forma de hacerlo.

2. Cada centro de enseñanza, cada alumno y alumna, cada lugar, es diferente. Una programación de una escuela de la ciudad, puede que no funcione

en una escuela de una zona foránea. Por ello, tenemos que tener en cuenta todas las variables que nos pueden influir, para bien y para mal, en el proceso de planificación: alumnos, medios, materiales, calidad de la enseñanza impartida por el centro educativo.

3. Otro aspecto fundamental a tener en cuenta son los conocimientos, tanto del docente como del discente. Del profesor o profesora, respecto a los contenidos a impartir y del alumno y alumna, respecto a los contenidos a recibir. En función de ambos, nuestra planificación debería variar en busca de la mejor eficacia posible.

4. El llevar a cabo una correcta y fundamentada planificación, ayudará (Metzler, 2005) a predeterminar el inicio y el final de cada unidad, conseguir transferencias en el aprendizaje, mejorar la evaluación de la eficacia, entre otros.

5. Una buena planificación conllevará una posible acertada docencia, una eficacia en la enseñanza, cierta calidad en el aprendizaje del alumno y una fácil evaluación.(Viciana, Zavala, Dalmau, Lozano,Miranda y Sanchez,2004)

Modelos de planificación en la Educación Física

Para Metzler (2005) la palab*ra* model*o* se relaciona con la forma de trabajar con un plan de unos procedimientos a seguir partiendo de un modelo instruccional así como un plan comprensivo y coherente para la enseñanza que incluye: Una base teórica, resultados de aprendizaje previstos, conocimientos del maestro, actividades de aprendizaje apropiadas para el desarrollo y secuenciadas, expectativas para los comportamientos del profesor y del estudiante, estructuras de tareas únicas, evaluaciones de los resultados del aprendizaje así como puntos de referencia para evaluar la implementación del modelo

El Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos tiene como autor al estadounidense Ralph Tyler (1949), quien desarrolla el primer método sistemático de evaluación educacional, éste modelo surgió del Estudio de los Ocho Años (bajo los auspicios de la Asociación de Educación Progresiva), cuando se encargaba de

la investigación “Eight–Year Study” (1942) en la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos, en los años 30 y principios de los 40.

Este estudio fue pensado para examinar la efectividad de ciertos currículos renovadores que se estaban empleando en 30 escuelas. La pregunta clave de investigación del estudio fue: ¿Cuán bueno o mejor eran estos nuevos currículos en comparación con los ya existentes?

En relación a la evaluación Tyleriana Vásquez (2003) señala que consiste en la comparación entre resultados esperados (objetivos educacionales) y resultados obtenidos (a través de las respuestas proporcionadas por los alumnos en las pruebas). Así, la finalidad de la evaluación reside en el análisis de la congruencia entre los objetivos y los logros (Tyler, 1949, p. 69). “El proceso de la evaluación es esencialmente la fase donde se determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento” El modelo Tyler´s tiene los siguientes componentes:

Figura 4. Modelo lineal de Tyler´s (1949).

El procedimiento para la evaluación Tyleriana se sintetiza en:

- Reconocer las metas u objetivos que el programa espera promover y alcanzar.

- Ordenar los objetivos de modo jerárquico.

- Definir los objetivos en términos de comportamiento.

- Establecer situaciones y condiciones en las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.

- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante (profesorado encargado de realizarla) y cuáles serán los momentos y situaciones más adecuadas para la evaluación.

- Elegir o desarrollar las medidas técnicas de evaluación apropiadas, capaces de medir de manera adecuada los indicadores del logro de los objetivos (de ser

posible instrumentos objetivos y estandarizados) y utilizar los procedimientos estadísticos apropiados.

- Recoger y analizar la información necesaria (que podrán referirse a los centros, a los programas desarrollados o al aprendizaje concreto de los estudiantes).

- Contrastar los datos con los objetivos de comportamiento esperados, concluyendo si hubo o no un logro de estos y en qué medida.

Siguiendo el modelo de Tyler, pueden asociarse las metas de un programa con los ideales por los que se lucharía, mientras que los objetivos se asociarían con entidades medibles.

Goc-Karp (1984) establece el Modelo Actual, que está estructurado en los siguientes aspectos:

a) Actividades.

b) Organización.

c) Objetivos de aprendizaje.

d) Estrategias.

e) Evaluación.

Figura 5. 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 Curriculum (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. Ademas, estos mismos autores señalan que es importante remarcar que el modelo ABC es un proceso. Por lo tanto, este no indica bajo cuál filosofía estará tu programa, cuáles contenidos se deberían enseñar o cómo se deberían enseñar, porque cada programa que utilice el ABC es único, ya que este es diseñado alrededor de las necesidades de los alumnos, profesores, instituciones y comunidades.

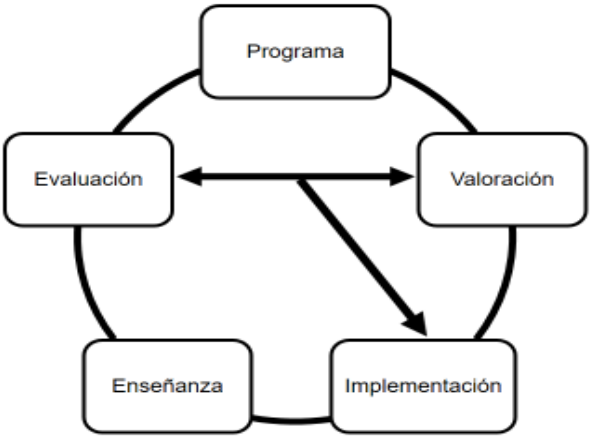


Figura 6. Componentes del modelo ABC (Según Kelly y Melograno, 2004).

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 currículo.
- Secuenciar los contenidos a través del desarrollo del currículo de abajo hacia arriba.
- Desarrollo de 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 currículo.

Implementación de la planificación.

- Implementación del currículo 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 habilidades, exposición de los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, el expertísimo de los profesores sobre el

conocimiento de los contenidos, desarrollo apropiado y secuencia de las actividades, expectativas de los profesores 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 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 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 2.

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	Expertísimo 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

Continúa Tabla 2…

Fundamentos	+ Enseñanza y características del aprendizaje	+ Necesidades de implementación y modificaciones	= Modelo
Requerimientos del desarrollo del alumno Validación	Verificación del proceso de enseñanza Valoración del aprendizaje		Enseñanza por parejas Enseñanza por investigación Táctica de los juegos Enseñanza personal y responsabilidad social

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

Tabla 3.

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

Planificación basada en un modelo de enseñanza.			
Unidad de planificación		***Sesión clase***	
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 Esquema de organización	Funciones del alumno	Organización	Valoración Revisión y cierre
Áreas eficaces de las habilidades de enseñanza basada en un modelo de enseñanza.			
Planificación Tiempo y organización de la clase Presentación y estructura de la tarea Comunicación		Proporcionar información de enseñanza Utilización de preguntas para aprender Revisión y cierre	
Estrategias para la enseñanza en la educación física.			
Organización Prevención		Enseñanza Presentación de la tarea	Progresión de la tarea

Continúa Tabla 3…

Planificación basada en un modelo de enseñanza.		
Unidad de planificación	***Sesión clase***	
Interacción	Estructura de la tarea	Seguridad de los alumnos
Agrupamiento	Compromiso en la tarea	Revisión y cierre
	Actividades de aprendizaje	
Conocimiento de las áreas para un modelo basado en la enseñanza.		
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 curriculum para la educación física	

Programa de Educación Física de enseñanza obligatoria del sistema Educativo Mexicano

A continuación se presenta un extracto del programa de Educación Física de enseñanza obligatoria de nivel de primaria en el cual se basa la presente Tesis Doctoral (SEP,2011).

La Educación Física en la Educación Básica se constituye como una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento. También favorece las experiencias motrices, sus gustos, motivaciones, aficiones e interacción con otros, tanto en los patios y las áreas definidas en las escuelas, como en las diferentes actividades de su vida cotidiana. Como una forma de contribuir al proceso de articulación curricular en Educación Básica. La Educación Física en primaria plantea que los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego.

Propósitos del estudio de Educación Física para la Educación Básica

Con el estudio de la Educación Física en la Educación Básica se pretende que los niños y adolescentes:

Desarrollen su motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio.

Propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.

Participen en acciones de fomento a la salud en todo su trayecto por la Educación Básica, compartiendo y reconociendo su importancia como un elemento primordial de vida, a partir de prácticas básicas como la higiene personal, la actividad física, el descanso y una alimentación correcta.

Reconozcan la diversidad y valoren la identidad nacional, de tal forma que los juegos tradicionales y autóctonos constituyan una parte para la comprensión de la interculturalidad.

Propósitos del Estudio de la Educación Física para la Educación Primaria.

Con el Estudio de la Educación Física en la Educación Primaria se pretende que los niños:

1.- Desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa, de relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo.

2.- Reflexionen sobre los cambios que implica la actividad motriz, incorporando nuevos conocimientos y habilidades, de tal manera que puedan adaptarse a las demandas de su entorno ante las diversas situaciones y manifestaciones imprevistas que ocurren en el quehacer cotidiano.

3.- Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad.

4.- Reflexionen acerca de las acciones cotidianas que se vinculan con su entorno sociocultural y contribuyen a sus relaciones socio motrices.

5.- Cuiden su salud a partir de la toma informada de decisiones sobre medidas de higiene, el fomento de hábitos y el reconocimiento de los posibles riesgos al realizar acciones motrices para prevenir accidentes en su vida diaria.

Enfoque Didáctico

La Educación Física en la Educación Básica constituye una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento; es decir, favorece las experiencias motrices de los niños y adolescentes, sus gustos, motivaciones, aficiones, necesidades de movimiento e interacción con otros en los patios y áreas definidas en las escuelas del país, así como en las diferentes actividades de su vida cotidiana.

El enfoque didáctico de la Educación Física en la Educación Básica es el Enfoque global de la motricidad, en que el alumno asume un rol como protagonista de la sesión, al tiempo que explora y vivencia experiencias motrices con sus compañeros, asumiendo códigos compartidos de conducta y comunicación; es decir, comprende que la motricidad desempeña un papel fundamental en la exploración y el conocimiento de su corporeidad, de sus habilidades y destrezas motrices, ya que comparte y construye con sus compañeros un estilo propio de relación y desarrollo motor, por lo que se concibe un alumno crítico, reflexivo, analítico y propositivo, tanto en la escuela como en los diferentes ámbitos de actuación en los que se desenvuelve.

La motricidad es reconocida como la integración de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en las necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, las cuales se manifiestan de manera particular en la sesión de Educación Física, y se expresan en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno. El docente debe ser un profesional reflexivo, capaz de atender las necesidades y motivaciones de los alumnos, además de propiciar que lo aprendido sea significativo y lo proyecten más allá de los patios de las escuelas, así como hacer del movimiento un estilo de vida saludable.

La sesión debe ser un espacio de juego, diversión, aprendizaje y cooperación entre los participantes. Esto implica organizar la enseñanza de la asignatura a partir

de aprendizajes esperados y contenidos que permitan el desarrollo de competencias que hagan significativo lo aprendido mediante sus respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y, sobre todo, en la comprensión por parte del alumno de la diversidad y multiculturalidad en la que debe aprender a convivir. La estructura curricular del programa se organiza en propósitos, ejes pedagógicos, ámbitos de intervención educativa y competencias, por medio de los cuales el docente orienta su práctica y le da sentido a la forma de implementar su actuación.

Ejes pedagógicos Los ejes son nociones pedagógicas que sirven de sustento para dar sentido a la acción del docente durante la implementación del programa, y orientan el desarrollo de nuevas habilidades y concepciones entre conocimientos y aprendizajes; tienen como marco general el respeto al desarrollo corporal y motor de los niños; orientan los propósitos, las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos, y dan continuidad a lo desarrollado en preescolar, de tal manera que la Educación Física en la educación primaria establece los siguientes ejes pedagógicos.

La corporeidad como el centro de la acción educativa. La corporeidad se concibe como una expresión de la existencia humana que se manifiesta mediante una amplia gama de gestos, posturas, mímicas y acciones, entre otros, relacionados con sentimientos y emociones, como la alegría, el enojo, la satisfacción, la sorpresa y el entusiasmo. La Educación Física define los propósitos que busca alcanzar cuando se propone conocer, desarrollar, apreciar, cuidar y usar todas las facultades del cuerpo. La prioridad de la Educación Física es la construcción de la corporeidad, teniendo como propósito la conformación de la entidad corporal en la formación integral del ser humano.

El papel de la motricidad y la acción motriz. La motricidad tiene un papel determinante en la formación del niño, porque le permite establecer contacto con la realidad que se le presenta y, para apropiarse de ella, lleva a cabo acciones motrices con sentido e intencionalidad. Por esta razón, la acción motriz se concebirá ampliamente, ya que sus manifestaciones son diversas en los ámbitos de la expresión, la comunicación, lo afectivo, lo emotivo y lo cognitivo. La riqueza de la

acción motriz se caracteriza por su estrecha relación con el saber, saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse; estos saberes interactúan en la realización de tareas que van de lo más sencillo a lo más complejo. La motricidad no puede desvincularse de la corporeidad. Por ejemplo, cuando un niño corre tras la pelota, logra patearla y sonríe, ejecuta una acción en la cual se manifiesta un movimiento (la acción de correr) que se transforma en motricidad (la intención de patear la pelota) y una expresión (la risa como muestra de su corporeidad); así, puede concebirse como la vivencia de la corporeidad para explicar acciones que implican desarrollo humano, por lo que, la motricidad junto con la corporeidad, son dos atributos del ser humano, de ahí su vínculo inexcusable, y por consiguiente representan los principales referentes epistemológicos para la asignatura.

La Educación Física y el deporte escolar. El deporte es una de las manifestaciones de la motricidad que más buscan los alumnos en la escuela primaria, porque en su práctica se ponen a prueba distintas habilidades específicas que se aprenden durante este periodo; por lo cual, los maestros promoverán el deporte escolar desde un enfoque que permita, a quienes así lo deseen, canalizar el sentido de participación, generar el interés lúdico y favorecer hábitos relacionados con la práctica sistemática de la actividad física, el sentido de cooperación, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad al trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y el cuidado de la salud.

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

El enfoque actual de la Educación Física

Tiene una perspectiva más amplia, porque se concibe como una práctica pedagógica cuyo propósito central es incidir en la formación del alumno, a través del desarrollo de su corporeidad, para que la conozca, la cultive y, sobre todo, la acepte. Para ello, las acciones motrices se convierten en su aliado por excelencia, porque permiten al alumno establecer contacto con sus compañeros, consigo mismo y con su realidad exterior, por medio de las sesiones de Educación Física, las cuales se

caracterizan por ser un valioso espacio escolar para el desarrollo humano, ya que en dichas sesiones se favorece la motricidad y la corporeidad con los principios de participación, inclusión, pluralidad, respeto a la diversidad y equidad de género.

Las Competencias de la Educación Física para Primaria

Por su naturaleza dinámica e inacabada, una competencia no se adquiere de manera definitiva, es necesario mantenerla en constante desarrollo mediante actividades que incidan en su progreso. Por lo tanto, se plantea que el docente diseñe secuencias de trabajo que retomen el principio de incertidumbre, para permitir que los alumnos propongan, distingan, expliquen, comparen y colaboren para la comprensión de sus acciones motrices que, desde luego, se desarrollarán paulatinamente durante la Educación Básica. El desarrollo motor no tiene una cronología ni una línea del tiempo a la que todos los alumnos se deban ajustar, así que las competencias que la Educación Física promueve tienen un carácter abierto, lo cual implica la puesta en marcha de manera permanente de unas u otras competencias durante los 12 años del trayecto formativo en los niveles básicos.

La Educación Física plantea, entre sus prioridades, la construcción de acciones motrices encaminadas al logro de metas que se vinculan con el cuerpo y, por tanto, su corporeidad, el movimiento desde la perspectiva de su significación y todas aquellas conductas motrices que, en suma, permiten al niño acercarse de mejor manera al juego motriz, al encuentro con los demás y por consiguiente a la búsqueda de su competencia y autonomía motriz. Las competencias en la asignatura suponen una dimensión progresiva del aprendizaje motor y del manejo de sus propósitos, aprendizajes esperados, contenidos y de los elementos que las integran, relacionadas en tres grupos para cada nivel educativo: desde la noción de su esquema corporal en preescolar hasta la integración de su corporeidad en secundaria; del manejo y de la construcción de los patrones básicos de movimiento hasta llegar al dominio y control de la motricidad para solucionar problemas, y desde el juego como proyección de vida hasta el planteamiento y la resolución de problemas.

Con ello, la Educación Física encuentra un sentido pedagógico y de vinculación con el perfil de egreso de la Educación Básica, desde el ingreso del alumno a la educación preescolar hasta el término de la educación secundaria, el docente realiza una serie de intervenciones orientadas al logro de las competencias para la vida, a partir de competencias específicas de la asignatura (corporeidad, motricidad y creatividad). Enseñar partiendo del juego será una de las finalidades de las competencias que empiezan a desarrollarse en preescolar, hasta llegar al uso del pensamiento creativo y la acción razonada del uso de su tiempo libre en secundaria. El programa está conformado por las siguientes competencias específicas

Manifestación global de la corporeidad.

Se busca formar un alumno competente en todas las actividades cotidianas dentro y fuera de la escuela; es decir, lograr una formación para la vida. La corporeidad como manifestación global de la persona se torna en una competencia esencial para que adquiera la conciencia sobre sí mismo y su realidad corporal. Entonces, es una realidad que se vive en todo momento; es el cuerpo vivido en sus manifestaciones más diversas: cuando juega, baila, corre, entrena, estudia o trabaja. Siempre hace acto de presencia en la vida cotidiana, en un espacio y un tiempo determinados, que es donde su construcción se lleva a cabo. Para establecer una relación con el otro, los seres humanos se comunican, y cuando lo hacen se implica la palabra y los movimientos del cuerpo. La corporeidad del alumno se edifica y recrea al interior de los procesos de socialización, por lo que la escuela es el espacio por excelencia para tan importante tarea.

Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices.

Esta competencia enfatiza la expresión como forma de comunicación e interacción en el ser humano, el propósito central es que el alumno establezca relaciones comunicativas mediante las diversas posibilidades de la expresión motriz. La corporeidad cobra sentido por medio de la expresión, en sus formas de manifestarse, ya sea escrita, oral o corporal. En la sesión de Educación Física el alumno puede utilizar esos medios, con el fin de que exteriorice sus percepciones, emociones y sentimientos, traducidas en movimientos gestuales, sean expresivos o

actitudinales. Fomentar esta competencia en el niño implica hacerlo consciente de su manera particular de expresarse ante los demás, lo que le ayuda a ser aceptado y mejorar su autoestima; asimismo, su aprendizaje se construye mediante la investigación y toma de conciencia, producto de las sensaciones y percepciones inherentes a cada acción motriz; se consolida cuando el niño la integra como herramienta de uso común en su vida.

Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.

El propósito central de esta competencia es que el alumno sea capaz de controlar su cuerpo, con el fin de que produzca respuestas motrices adecuadas para las distintas situaciones que se le presentan, tanto en la vida escolarizada como en los diversos contextos donde convive. Controlar la motricidad, como competencia educativa, implica apropiarse de una serie de elementos relacionados con el esquema corporal, la imagen corporal y la conciencia corporal, que buscan un equilibrio permanente entre tensión y relajación, para que el tono muscular adquiera cada vez mayores niveles de relajación, que son la base para desarrollar actividades cinéticas y posturales.

Planificación del Curriculum

Primer nivel de planificación del Curriculum.

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 Curriculum (programa) para el programa completo, especificando el alcance y secuencia de trabajo de cada año y grado del nivel de la escuela. El Curriculum es el resultado a largo plazo para los alumnos (Rink, 2010). El mismo autor considera que el Curriculum 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 Curriculum 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 Curriculum 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 Curriculum 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 Curriculum. Coulon (1994) considera que el desarrollo del Curriculum 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 Curriculum.
- Evaluar los efectos del Curriculum que tiene en los comportamientos de la instrucción en el salón de los profesores.

Para Lambert (1996) el proceso del Curriculum 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.
- Valoración del aprendizaje del alumno.

Rink (2009) considera que la razón más importante para realizar bien la planificación del Curriculum es que en este 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 Curriculum 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 termine 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.

Segundo nivel de planificación del Curriculum.

En el siguiente nivel el profesor divide el Curriculum en unidades de enseñanza para referirse a los principales temas de estudio dentro del Curriculum (Rink, 2010). Las unidades de enseñanza es la etapa entre el Curriculum 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 será descrito en el tercer nivel de planificación del Curriculum.

Tercer nivel de planificación del Curriculum.

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 profesores 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.

Características de la sesión de Educación Física

Griffey y Housner (2007) Señalan que es necesario diseñar tareas didácticas efectivas para la clase de Educación Física asi como verificar el estado de salud de los alumnos, mediante un certificado médico, con la finalidad de reconocer las posibles limitaciones o disposiciones para participar en la sesión. También se debe cuidar la seguridad de los alumnos, por lo que el docente considerará aspectos centrados en la correcta ejecución, las posturas acordes durante cada actividad y la conducta motriz de sus alumnos, además de sustituir los ejercicios de orden y control, por formas de comunicación basadas en el respeto y la libertad de expresión de los alumnos.

Es importante que el docente observe el desempeño motriz de sus alumnos y oriente la sesión modificando diversos elementos estructurales, los ambientes de aprendizaje, los materiales y la forma de organización del grupo.

Al concluir la sesión, el docente decidirá la forma de realización, la duración y las estrategias más adecuadas para tal fin, considerando aspectos como la hora en que se trabajó, la intensidad del contenido, la estrategia que se llevó a cabo, las actividades posteriores, etc. Se sugiere que utilice este momento para obtener comentarios en grupo, reforzar los aprendizajes o aplicar la evaluación de la sesión en grupo, porque son acciones más eficaces desde el punto de vista didáctico que hacer un juego o lograr una relajación.

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 para cada una de las etapas:

Tabla 4.

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	Viciana (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 de dividir 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 necesaria 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 están 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 en 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.

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 lo 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 este se realiza después de donde involucre 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 profesor, 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, coge 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 de informar cómo van a iniciar la siguiente clase. Por ejemplo, tan pronto lleguen coge una pelota y empieza 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 permiten 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 permita 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).

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 de 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 largo sea la duración del periodo es más importante combinar 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 clase 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.

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 nos obliga y 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).

Toma de Decisiones.

Mosston (1988) señala que las primeras decisiones que se toman, se realizan en la fase preinteractiva, 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 (Borko et al., 1979). Aunque las investigaciones realizadas sobre planificación nos muestran que los objetivos figuran muy lejos en la fase preinteractiva (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 el no adoptar ninguna en relación con cualquier aspecto de la clase debe ser

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.

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 por cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que entre más detallado éste, 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 cuándo 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 tarea 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).

Toma de decisiones durante la fase Preinteractiva

En la fase preinteractiva los profesores toman decisiones con relación a la selección de la actividad, cantidad de repeticiones, tiempo de la actividad, y con relación al alumno sobre su habilidad, motivación (Borko et al.,1979; Shavelson, Cadwell e Izu, 1977), 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, Cadwell, e

Izu, 1977), objetivos, contenidos, actividades, materiales (Borko et al., 1979), (Twardy y Yerg 1987) (Griffey y Housner,1991) diagnóstico, evaluación, enseñanza y organización (Twardy y Yerg, 1987) cómo diseñar los objetivos didácticos, seleccionar los contenidos a impartir, cómo estructurar y ordenar los contenidos, progresión de complejidad y temporalización del trabajo (Viciana, 2002).

Fase Interactiva.

Los profesores de educación física, cuando enseñan, están preocupados por una diversidad de instrucciones y establecimientos de organización como son: la claridad de sus instrucciones, comportamiento de los alumnos, organización de los estudiantes y materiales, y el aprendizaje de los estudiantes Griffey y Housner (1999) y James, Griffin, y Dodds, (2008), señalan que todas las decisiones y acciones que toman los profesores mientras están trabajando con los alumnos en la clase. Están presumiblemente, basadas en la información que ellos obtienen mientras enseñan. Para Kelly y Melograno (2004) más allá del horario, instalaciones y materiales, la cuestión es cómo organizar la interacción para maximizar el aprendizaje. Por lo que ellos consideran que, realizando lo siguiente, se puede crear un medioambiente positivo, seguro y ordenado.

Toma de decisiones durante la Fase Interactiva.

Mosston (1988) señala que la fase interactiva inicia en el momento en que se da el contacto entre el profesor-alumnos y que, igual que en la etapa anterior, todos los docentes toman decisiones que reflejan el comportamiento del maestro durante esta parte de la clase. A continuación mencionamos algunos de los aspectos sobre los que se toman decisiones en esta fase: decisiones de organización, tiempo, implementos o materiales disponibles (Borko et al., 1979; Mosston, 1988) espacio, ritmo del movimiento, nivel de los alumnos, empezar, continuar, alargar o cesar una actividad; modo de comunicación, que puede ser oral, visual o ambos (Mosston, 1988) y cambios en la planificación (Viciana, 2002). Para, Housner y Griffey (1985) encontraron que la mayoría de las decisiones interactivas de los profesores ocurría no en respuesta sobre sus juicios y sobre el comportamiento o desarrollo de los alumnos, sino con relación a otros factores como los cuestionamientos de los estudiantes o el contacto del profesor con el alumno, transición de los diferentes

puntos durante la lección, anticipación a los problemas o dificultades que se le presentaron al docente sobre las instrucciones de los materiales y equipo, el tiempo, el estado de ánimo del profesor y las interrupciones de los alumnos.

Comportamiento del Profesorado.

Piéron (1999) y Siedentop (1998) mencionan que las principales funciones que se dan durante el proceso de enseñanza son: la presentación de las actividades, organización de los alumnos, el Feedback y la observación. En nuestra investigación solo nos enfocaremos a la Presentación de las Tareas y al Feedback Correctivo.

Presentación de las Tareas.

La Presentación de las Tareas proviene de la pedagogía instruccional, es decir que pertenece al dominio educativo. Al hablar de enseñanza en la educación también se puede hablar de los procesos instruccionales que provocan el aprendizaje y desarrollan habilidades en los alumnos. La instrucción usualmente inicia con la comunicación de información por parte del maestro, esta consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas por el alumno o la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que los alumnos van a aprender (Kelly y Melograno, 2004). Esta misma según (Shulman, 1975) es una actividad que involucra el desarrollo observable de la variabilidad de las actividades de enseñanza. Incluye la mayoría de los aspectos cruciales de la pedagogía: organización y gestión del aula, presentación clara de explicaciones y descripciones vívidas; asignación y verificación del trabajo; y la interacción efectiva con los alumnos a través de preguntas-sondeos, respuestas-reacciones, y elogios-críticas.

Para Rink (1994) la Presentación de la Tarea, es un sentido simple, en donde involucra una comunicación con los alumnos de lo que tienen que hacer estos y como lo van a realizar. Por su parte Graham (2008) considera la instrucción al proceso de proveer información a los alumnos, principalmente, aunque señala que no necesariamente tiene que ser a través de la comunicación verbal. La mayoría de las experiencias de aprendizaje se entregan al alumno a través de la presentación de la tarea y describe como el maestro le pide la participación de los estudiantes, atreves

de movimientos motores que van con el contenido, una de las habilidades más importantes que un profesor puede desarrollar es la capacidad de presentar movimientos tarea para aprender de una manera que facilite la participación apropiada del alumno, aunque se exploran cuestiones de gestión y organización relativos a la presentación de la tarea, una parte importante será la dedicación al desarrollo de presentaciones claras sobre las tareas, la selección y la organización de las señales de aprendizaje para las tareas motoras, las señales de aprendizaje se consideran un factor importante para determinar el éxito inicial del alumno con el contenido del aprendizaje (Rink, 2015). Por otra parte Rosenshine (1986) menciona que la función instruccional se aprecia cuando el profesor introduce en su clase la presentación de la tarea, que es la introducción de contenidos/habilidades nuevas. Además de entender que es el maestro quien debe preparar la manera en cómo demostrar a los alumnos los contenidos planeados, en el entendido que es a través de estos que se desarrollarán las habilidades y aprendizajes en los estudiantes.

Amade (2005) realizó un estudio donde investigó cómo y por qué los estudiantes modificaban las tareas de instrucción, que explican las modificaciones utilizando el concepto de la didáctica contrato. El estudio se centró en dos perspectivas teóricas en la investigación de la Educación Física (EF): la didáctica y lo ecológico. El paradigma didáctico examina las relaciones entre los profesores, los estudiantes y el contenido incrustado en tareas durante el trabajo académico. Los profesores mantienen la cooperación al reducir las demandas del sistema de instrucción. Este estudio investigó cómo los estudiantes se relacionan con el contenido de la enseñanza y así determinar la modificación de la tarea, influido en su trabajo, y el rendimiento académico. El paradigma didáctico examina las relaciones entre los profesores, los estudiantes y el contenido incorporado en las tareas durante el trabajo académico. Esta perspectiva hace hincapié en cómo los estudiantes y el profesor tienen en el trabajo académico una relación cooperativa durante las interacciones en el aula.

Tristán, López-Walle, Cantú-Berrueto, Pérez-García, y Castillo (2016) Presentaron un trabajo, en donde una de las principales preocupaciones que aquejaban a los entrenadores era la transmisión de una información eficaz en los

momentos previos a la práctica del deporte, cuando se debe comunicar a los jugadores lo que se supone deben hacer y cómo hacerlo. En donde el principal objetivo del estudio fue para cubrir un hueco en el campo de medición de la psicología del deporte y para desarrollar y validar un instrumento de auto-informe cuantitativo además de medir la eficacia de la presentación de la tarea de los entrenadores de los atletas. El instrumento resultante fue la Escala de Presentación de las Tareas por Parte del Entrenador (EPTE) [Presentación de tareas Escala del entrenador]. Los resultados del análisis de fiabilidad y las diferentes fuentes de validez, prevista, demostraron la idoneidad del instrumento en términos de propiedades psicométricas además de comprobó con esto que él. El EPTE es una escala válida y fiable que se puede utilizar para medir la eficacia de la presentación de la tarea por los entrenadores, de acuerdo con la percepción de los atletas.

Feedback.

Proporcionar información a los alumnos mientras aprenden las habilidades motoras se ha identificado como una variable importante en el proceso enseñanza-aprendizaje (Magill, 2000). Los profesores juegan un papel trascendental en facilitar el aprendizaje de los estudiantes, uno de los cuales consiste en observar el progreso del estudiante y proporcionar el Feedback adecuado, que debería conducir a mejorar el rendimiento motor y en la mejora del aprendizaje cognitivo (Nicaise et al., 2007) El Feedback es un elemento determinante de la relación pedagógica y una de las inquietudes de los formadores, cuando se centran en la adquisición de las habilidades pedagógicas (Piéron, 1999). Por eso el profesor le atribuye mucha importancia a la retroacción que va a proporcionar al alumno que dirige (Siedentop, 1998) define al Feedback como una información relativo a una respuesta que se utilizará para modificar la respuesta siguiente.

La retroalimentación es una de las influencias más poderosas en el aprendizaje y rendimiento. Hattie y Timperley (2007). Encontraron que la entrega de información de calidad a los estudiantes es una de las estrategias que los profesores pueden utilizar para mejorar el rendimiento de los estudiantes. La investigación ha confirmado que el tipo de retroalimentación es esencial para una enseñanza eficaz, en la actualidad se considera que el Feedback es importante para los alumnos, pero

que es más efectivo cuando es específico que general, congruente que incongruente, simple que complejo, y positivo o neutral que negativo (Graham, 2008). Varios estudios realizados revelan que el Feedback es un medio eficaz para incrementar el aprovechamiento académico de los alumnos en la educación física (Nicase, 2006).

También Li y colegas (2007) señala que los resultados de la investigación indican que la cantidad, contenido, frecuencia, precisión y el tipo de Feedback externo que se provee, son elementos críticos en la adquisición de habilidades, y que la manipulación de estas variables puede dar lugar a diferentes resultados de aprendizaje. Aunque Lee, Keh, y Magill (1993) señalan que los resultados a veces son inconsistentes y no siempre soportan al Feedback como un elemento esencial del aprendizaje. Por su parte, Pellet y Harrison (1995) señalan que los resultados de su estudio indican que los alumnos con un nivel de desarrollo de las habilidades bajo y alto, después de un Feedback específico, congruente y correctivo, mejoraron su rendimiento en los diferentes tipos de tareas.

Beneficios del Feedback.

Para Rink (2010) el Feedback mantiene la atención del alumno sobre el aprendizaje de las tareas y sirve para motivar y monitorear las respuestas de los alumnos Sin embargo, Piéron (1996) señala que el efecto del Feedback no es simple y directo, sino primero que el alumno haya prestado atención, porque en caso contrario necesitaría de una mayor cantidad de repeticiones, además, en segundo lugar, el alumno requiere que el profesor proporcione información específica para mejorar su realización.(Luquin, Andrés y Toro, 2005)

Cantidad del Feedback Correctivo

Como ya se ha mencionado, los entrenadores juegan un papel importante en la vida de los atletas, y no sólo representan una figura de autoridad sobre ellos, ya que también actúan como modelos, confidentes y motivadores (Nicase, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007) A través de sus comportamientos adoptados dentro de cada una de estas funciones, los entrenadores pueden tener un profundo conocimiento tanto de las emociones como del comportamiento de sus atletas (Smith y Smoll 2007). En general, para (Cusella,

1987; Hein y Koka, 2007), el Feedback es la información transmitida a los atletas sobre la medida en que su comportamiento y su rendimiento no corresponden a las expectativas, lo cual representa uno de los comportamientos más importantes de los entrenadores, ya que transmite directamente información acerca de 7 competencia de los atletas (Horn, Glenn, y Wentzell, 1993). Para Mouratidis et al. (2010) el Feedback correctivo es la información que el entrenador le da a sus jugadores con la finalidad de que mejoren sus resultados o desempeño, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus atletas tras los malos resultados o errores. El Feedback correctivo es un mensaje que muestra cómo mejorar después de un fracaso o error.

Proveer Feedback Correctivo es frecuentemente inevitable ya que es inherente al proceso de enseñanza. Una pregunta crítica es si hay estilos diferentes de comunicar efectivamente el Feedback Correctivo después de los malos resultados o errores y, en caso afirmativo, si éste tiene un efecto positivo sobre el interés y el bienestar (Mouratidis et al., 2010*)*. Darst, Zakrajsek, y Mancini (1989) reportaron una serie de estudios observacionales y transversales relacionados con el deporte, la cual ha demostrado que el Feedback Correctivo puede comunicarse en forma de apoyo a la autonomía, por ejemplo, mediante el apoyo a la empatía, el reconocimiento de los sentimientos, y la exhibición de la necesidad de apoyo del comportamiento no verbal, por ejemplo, palmaditas en la espalda a los atletas (Rankin, 1989).

Por otra parte, el Feedback Correctivo puede proporcionarse en forma de control, por ejemplo, a través del uso de la crítica y el castigo (Amorose y Horn, 2000; Black y Weiss, 1992), la crítica no verbal (Allen y Howe, 1998), el regaño, el castigo no verbal y el modelado negativo, por ejemplo, simulando un error en la técnica del jugador (Lacy y Darst, 1985), y el control de la conducta no verbal, por ejemplo, la grabación o fruncir el ceño (Rankin, 1989). En algunos de estos estudios se evidenció que ciertos comportamientos de los entrenadores, como las medidas correctivas y las conductas, son independientes del apoyo a los comportamientos y que sólo estos últimos son factores predictores positivos de

los resultados deseados, tales como, las actitudes favorables hacia el deporte y hacia el entrenador (Nicase,Cogerino, Bois y Amorose, 2006)

En el estudio de Tristán, López-Walle, Castillo, y Balaguer (2012) se planteó en forma de objetivo para analizar las propiedades psicométricas de la escala de Feedback Correctivo. En la investigación se consideró una muestra de 460 deportistas universitarios mexicanos involucrados en 22 disciplinas deportivas. La muestra del estudio estuvo integrada por 74.6 % de hombres y 24.4 % mujeres. De los 9 factores de que está formado el instrumento, solamente se pudieron aplicar de forma válida y fiable los factores de: Cantidad de Feedback Correctivo, percepción ilegítima, oportunidad para aprender, estilo de comunicación, tanto de evitación como de aproximación del control externo, y estilo de evitación introyectada

Comportamiento del alumnado en la Clase de Educación Física

Piéron (1999) considera que el centro de interés de algunos investigadores en educación se ha ido ampliando progresivamente hacia el comportamiento de los alumnos. Los estudios centrados en el alumno intentan cada vez más asociar el aspecto cuantitativo de la participación de los alumnos al aspecto cualitativo, en especial al determinar el nivel de éxito de la práctica y sus peculiaridades. Por eso la variable sobre lo que los observadores de la enseñanza han centrado más su atención es sin duda alguna la participación del alumno en la actividad de la sesión, medida a través del compromiso motor (Piéron, 1999). El tiempo de compromiso motor constituye una de las variables más significativas en los estudios relativos al éxito pedagógico o a la eficiencia de la enseñanza (Rink, 2010).

La Educación Física es referente al dominio psicomotor de la educación (Rink, 2010), porque los resultados del dominio psicomotor son la única contribución de la educación física a la educación de los alumnos, ya que ninguno de los otros programas enfatiza sobre este dominio (Rink, 2010). Al comportamiento motor se le ha denominado de diversas formas; tiempo de empeño, tiempo de trabajo motor, tiempo de actividad de aprendizaje, tiempo de actividad física, tiempo de empeño productivo, tiempo valido de aprendizaje en Educación Física, Academic Learning

Time in Physical Education o ALT-PE (Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000).

Antecedentes

En relación a los estudios del pensamiento del profesor y la toma de decisiones que estos realizan en la elaboración de sus planificaciones la bibliografía es muy escasa a continuación presentaremos algunos estudios encontrados que tratan este tópico:

Las teorías implícitas de los profesores de Educación (Lucea, 2002), formo parte de una investigación mucho más amplia que tomó la programación de la Educación Física como eje referencial, pretende estudiar el pensamiento del profesor y analizar los factores que inciden en Física las decisiones que éste toma cuando resuelve ciertos aspectos vincula dos con sus tareas docentes. Entre el conjunto de aspectos que condicionan las diferentes decisiones del profesor se encuentran las teorías implícitas que éste posee respecto a la enseñanza. Estas teorías son el conjunto de creencias personales que rigen la manera de comportarse de los docentes delante de situaciones concretas. El presente estudio trata de acercar se al conocimiento de estas teorías y analiza con detalle la presencia y la incidencia de las mismas en el pensamiento de los docentes y sus consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación sigue un diseño transversal y trata de describir a la vez de interpretar el cúmulo de factores que forman estas teorías en los docentes de las etapas obligatorias de educación.

La población objeto de estudio han sido todos los docentes de Educación Física de las etapas obligatorias de Catalunya siendo la unidad muestral cada uno de los docentes. Se ha utilizado una muestra estratificada por conglomerados y por etapas (polietápica) estableciendo la muestra invitada mediante una afijación proporcional aleatoria. La metodología se enmarca en el paradigma mediacional de pensamiento del profesor. Se pretende realizar un estudio transversal descriptivo e interpretativo a la vez. En nuestro estudio partimos del supuesto de que las programaciones que realizan los profesores están guiadas por sus teorías implícitas; y que éstas se reflejan posteriormente en la enseñanza interactiva. El contexto

psicológico es para cada profesor una mezcla de teorías creencias y valores sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Se desprende de estas afirmaciones que el desarrollo de todo el proceso instruccional del alumno dependerá de la situación de cada profesor. Para llevar a cabo este análisis nos basaremos en los trabajos de Marrero (1993) y de las orientaciones para el diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993).

Otro estudio encontrado es el de Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física (Piéron y Cloes, 2007), donde cuarenta y seis profesores participaron en el estudio. Entre ellos, 27 teniendo una experiencia de enseñanza de más de cinco años (12 mujeres y 15 hombres) y 19 principiantes (12 mujeres y 7 hombres). Contestaron a cinco escenarios en el marco de una entrevista requerían de decisiones a medio plazo. Se recogieron y analizaron 434 propuestas de acción dado que una respuesta podía tener muchas propuestas diferentes. Las acciones propuestas fueron analizadas desde registros audio de las entrevistas con profesores. Fueron clasificadas de una manera inductiva. Las opiniones de los profesores con experiencia, hombres y mujeres, son más diversas que aquéllas de sus colegas principiantes, como lo atestigua el gran número de categorías diferentes. Cuatro categorías de decisiones tratan del contenido de la enseñanza: adaptación de los ejercicios al alumno, creación de grupos de niveles, gradación de la dificultad, misma actividad para todos. Los profesores interrogados disponen inmediatamente de estrategias disponibles para tratar las diferencias individuales de los alumnos. Según sus características personales, los profesores sugieren preferentemente intervenciones específicas.

Otro estudio está relacionado con los efectos del tamaño de la clase en la planificación, toma de decisiones, y la enseñanza y los comportamientos de aprendizaje en una escuela primaria (Young y Jung,2012). El propósito de este estudio fue examinar las preocupaciones y los procesos de toma de decisiones empleadas por una profesora de educación física (PE) mientras planea cómo enseñar lecciones de clases con dos grupos de estudiantes con diferente tamaño muestral (n = 15) y (n = 31. Otro propósito de este estudio fue investigar al

maestro y el estudiante en los comportamientos de aprendizaje en los dos tamaños de clases diferentes que utilizan el análisis del sistema de campo. Un maestro de Educación Física femenina fue reclutado de una escuela primaria en una pequeña población rural en la región del Atlántico medio. Además, cuarenta y seis estudiantes de 5º grado de una escuela primaria participaron en este estudio. Las clases, fueron grabadas en vídeo de dos minutos y treinta lecciones de hockey sobre piso impartido por un profesor de Educación Física. Antes de la enseñanza, el instructor llevó a cabo un método de "pensar en voz alta", como se planifican y todas las expresiones verbales se registraron en cinta de audio. Después de cada lección, un enfoque de "estimulación del recuerdo" se llevó a cabo para obtener informes del proceso de toma de decisiones durante la enseñanza interactiva. Además, un método de análisis de sistema de campo se ha utilizado para analizar los comportamientos de enseñanza y comportamiento de los estudiantes.

Los resultados de los comportamientos de enseñanza y aprendizaje mostraron que el comportamiento de la actividad de los estudiantes fue interrumpido por más tiempo de espera en la clase grande (n = 31) en comparación con la clase pequeño (n = 15). Era evidente que el comportamiento cognitivo ya estaba correlacionada con el comportamiento fuera de la tarea del estudiante en ambas clases. Además, el profesor fue capaz de proporcionar más información individual seguida de observación específico en la clase más pequeña en lugar de proporcionar la retroalimentación seguida de observación general, que se produjo en la clase más grande. El tamaño de la clase era una consideración importante para la planificación y toma de decisiones en la enseñanza, especialmente para la selección de contenidos y la organización de la instrucción

Las diferencias entre los profesores con y sin experiencia en la toma de decisiones de planificación, Interacciones participación de los estudiantes y de Instrucción Climático. Griffey y Housner (2013). Este estudio se centró en las diferencias entre los enfoques de los profesores de Educación Física con y sin experiencia en la planificación, indicadores de inferencia bajos de comportamiento docente durante la instrucción, y las variables globales del profesor inicial. El estudio

encontró que los profesores experimentados, hicieron muchas más preguntas antes de comenzar la planificación no los maestros sin experiencia. Los planes de los profesores con experiencia reflejan una preocupación por las contingencias que pudieran surgir durante la instrucción, mientras que los planes de los profesores inexpertos no lo hicieron.

El análisis de la interacción y codificaciones de participación de los estudiantes mostraron marcadas diferencias entre los profesores con y sin experiencia, manipulando las cualidades de los profesores con y sin experiencia también mostró diferencias importantes. Estas fuentes de datos están relacionados entre sí y dan una imagen vívida de cómo los profesores con y sin experiencia difieren en el logro mental de la instrucción de sus alumnos. Los resultados se discuten en términos de lo que pueden significar para los programas de desarrollo ocho profesores de Educación Física de primaria con cinco o más años de experiencia en la enseñanza y ocho maestros de primaria en la formación de alto nivel universitario sirvieron como sujetos, Las edades de los profesores con experiencia variaron de 29 a 43 años. Las edades de los sujetos inexpertos variaron.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Fundamentos Metodológicos

En este segmento se aborda la metodología utilizada para la realización de la presente tesis, en donde se describen las generalidades sobre el tipo y nivel de la investigación, la descripción y la delimitación de la población y la muestra que será objeto de este estudio; así mismo las técnicas e instrumentos de recolección de datos en donde se explica de manera detallada en qué consiste cada una de las variables que miden los datos de referencia sobre la validación y fiabilidad de los mismos; así mismo se describe el procedimiento y condiciones bajo el cual se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos; y al término , se incluyen los análisis estadísticos y modelos configurado que se aplicaron para llegar a la comprobación o rechazo de las hipótesis planteadas.

Los puntos referenciales de la investigación en función de los objetivos planteados son:

1. Tipo de investigación.
2. Contexto de la investigación.
3. Participantes.
4. Técnicas de recolección de datos.
5. Validez y confiabilidad de los instrumentos,

Diseño

El diseño de este estudio es un enfoque mixto, el cual es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación o en una serie de estudios que permite responder a un planteamiento del problema (Mertens, 2005). Para Hernández y colaboradores, (2006) un enfoque mixto es cuando el investigador puede utilizar los dos enfoques –cuantitativo y cualitativo- con la finalidad de responder a distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema. Por su parte Creswell y colegas, (2003) señalan que un estudio de métodos mixtos incluye la recopilación o análisis de datos cuantitativos y/o cualitativos en un estudio único en el que se recopila la información al mismo tiempo o secuencialmente, se dan prioridades e involucra la integración

de los datos en una o más etapas en el proceso de investigación. La combinación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos se puede dar en varios niveles. La mezcla puede ir, desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos, hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio (Mertens, 2005). Un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección de los datos y análisis de los mismos y en el reporte del estudio (Hernández et al., 2006). Siedentop y Tannehill (2000) señalan que los estudios más recientes en la Educación Física han utilizado los métodos cualitativos y cuantitativos en la misma investigación. Además consideran que, cuando son utilizados cuidadosamente y se trae lo mejor de cada metodología, pueden ayudarnos al entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física.

En nuestro caso el tipo de diseño es paralelo, ya que al mismo tiempo se llevan a cabo dos estudios: como son la fase preinteractiva e interactiva que es cualitativa y la fase de interacción que es cuantitativa (Cuestionario de la Presentación de las Tareas y el Feedback Correctivo). De los resultados de uno y otro se realizan las interpretaciones sobre el problema del estudio. Además nuestra investigación tiene una de las vertientes de los diseños en paralelo; como es la combinación de datos cualitativos y cuantitativos con el análisis de un solo reporte (Hernández et al. 2006). Además se realizan la comparación de frecuencias: donde se cuantifican los datos cualitativos. Dónde son codificados y se les asignan códigos a las categorías. La comparación de factores: en donde se califican los datos cuantitativos de escala e intervalo y análisis de factores. Así como la comparación de resultados: donde los datos cualitativos son comparados con los cuantitativos.

A continuación se presenta el diseño del enfoque en paralelo del estudio

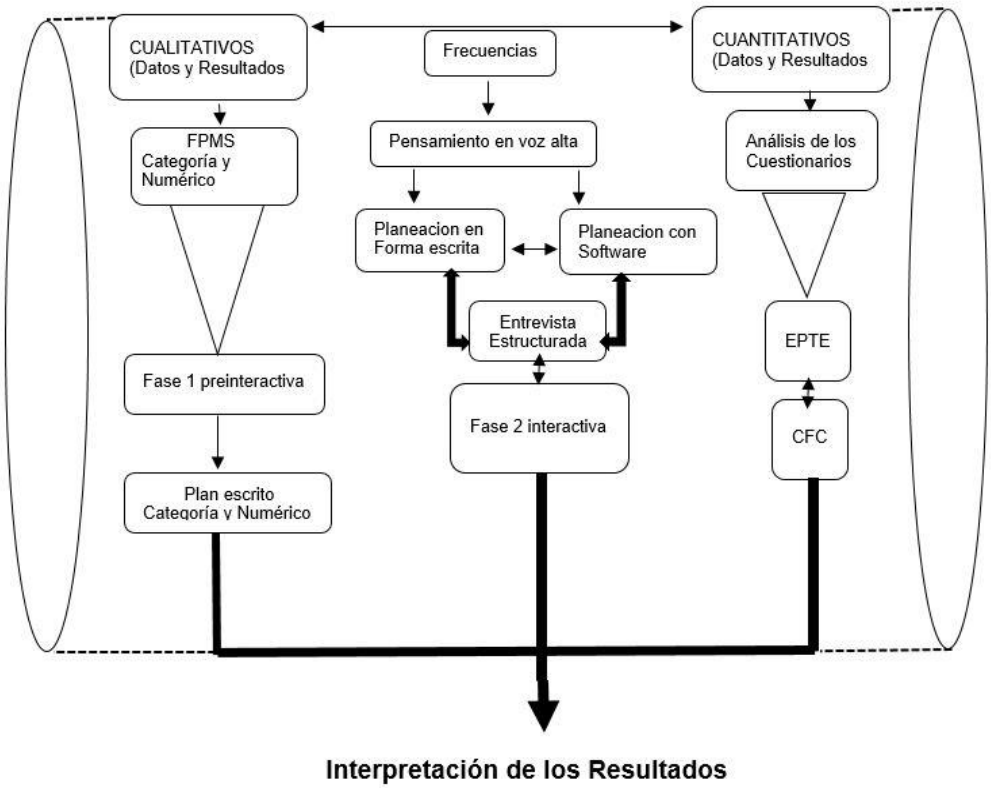


Figura 7. Esquema del diseño del enfoque en paralelo.

Ventajas del Enfoque Mixto.

Según Todd, Nerlich y McKeown (2004) consideran las siguientes razones para utilizar el enfoque mixto:

- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. La percepción es más integral, completa y holística del proceso de estudio. También utilizar dos métodos con sus fortalezas y áreas de oportunidad y que lleguen a obtener los mismos resultados, incrementa nuestra confianza en que son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre en el estudio.

- Ayuda además a clarificar y formular el planteamiento del problema y en la utilización de una perspectiva mixta en donde el investigador tiene que confrontar y al mismo tiempo considerar la vinculación entre los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos.

- La multiplicación de observaciones produce datos más ricos y variados, al considerarse diversas fuentes de tipos de datos, contextos y análisis.

- El enfoque mixto es la mejor herramienta para investigar las relaciones dinámicas y sumamente intrincadas en este mundo donde los fenómenos son tan complejos.

- La combinación de los métodos aumenta las posibilidades de ampliar las dimensiones de nuestro estudio y el entendimiento es mayor y más rápido (Mertens, 2005).

- Se logra una mayor exploración y explotación de los datos.

- El enfoque mixto ayuda a tener mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido del entendimiento de una investigación.

Desventajas de la *triangulación* en el enfoque mixto.

Los métodos mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación (Hernández et al., 2006). La utilización de esta técnica de validación puede conllevar los siguientes riesgos (Rodríguez, 2000):

- Acumulación de gran cantidad de datos sin efectuar un análisis exhaustivo y completo. En el estudio se realiza un análisis de los datos cualitativos y cuantitativos por separado. Entonces la mezcla de datos no ocurre durante la etapa de análisis, sino en los resultados. Esto nos permitió realizar un análisis exhaustivo y completo de los diferentes tipos de datos a través del control de las variables y de su forma de medirlas.

- Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente y congruente. En este estudio el orden de aplicación o medición de las variables fue organizado con base en las fases del proceso de

enseñanza-aprendizaje (preinteractiva e interactiva. Esto nos permitió establecer los materiales en un marco coherente y de acuerdo a una secuencia ya determinada en la literatura.

- Mayor dificultad para controlar los sesgos que provienen de muy diversas fuentes y con distintas características. Independientemente de los sesgos y debilidades de cada uno de los métodos (cualitativos y cuantitativos), el hecho de llegar a obtener resultados que se complementan, incrementa nuestra confianza en que son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre en el estudio. De esta manera, las debilidades de un método de investigación son compensadas con las fortalezas de otro.

- Complejidad derivada de la mutidimensionalidad de los casos estudiados, desde este punto de vista parece claro que la diversidad en los datos es una oportunidad para enriquecer las conclusiones alcanzadas de nuestro estudio. Obviamente, los diferentes datos obtenidos en la investigación fueron direccionados hacia el mismo objetivo u objetivos. No obstante, con independencia de que haya divergencia o no, la compilación de datos es útil de por sí.

- Carencia de directrices para determinar la convergencia de resultados. En nuestro estudio siempre se tuvo claro la dirección del análisis de los datos, teniendo claro los objetivos a estudiar; y, de esta forma, orientar la relación de análisis entre diferentes métodos (cuantitativos y cualitativos).

- Costos elevados para implementar el estudio. En el presente estudio se tuvo en cuenta este factor, pero a pesar de ello, el incremento en el número y variedad de los métodos no generó un aumento de los costos.

- Dificultad de réplica del estudio. La finalidad de este estudio no es la generalización de los datos, sino es tener unas pautas que nos permitan tener una idea general del problema de estudio.

- El enfoque global orienta los resultados de la teorización. Contar con una visión global e integradora del fenómeno estudiado permite reducir la carencia de contrastes si se tuviera un único método de investigación.

Variables.

Variable independiente: Planificación Escrita y con Software.

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”

Definición operacional.

1) Sesión planificada en forma escrita. El profesor tiene la oportunidad de diseñar su plan de sesión que impartió con relación a la planificación en forma escrita y por medio del pensamiento en voz alta. Se le informó al profesor sobre el bloque y el grado sobre que trabajaría en la sesión, 5 minutos antes de iniciar y solamente se le comunicó del tiempo que duró la clase y de la cantidad de alumnos.
2) Sesión planificada por medio del Software. El profesor diseñó su plan clase con ayuda del programa de planificación (SIPEF 9) y tuvo un tiempo de 30 minutos como máximo para elaborarlo.

Variables Dependientes. Comportamiento del Profesor y del alumno.

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

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

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

Tabla 5.

Variable dependiente del Profesor en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase preinteractiva.	Fase interactiva.
▪ Objetivos. ▪ Contenidos. ▪ Actividades. ▪ Materiales. ▪ Organización. ▪ Diagnóstico. ▪ Evaluación. ▪ Generales.	**Comportamientos** del profesor en las clase planificada en forma escrita y planificada por medio del software: ▪ Presentación de la tarea ▪ Feedback. ▪ Organización. ▪ Diálogo con el alumno. ▪ Afectividad positiva y negativa ▪ Frase de comportamiento. ▪ Pregunta. ▪ Escucha a un alumno. ▪ Responde a una pregunta. ▪ Observación. ▪ Instrucción. ▪ Diversos. **Situaciones** en las que se puede encontrar el profesor. Información: de contenido y de organización. ▪ Ejercicio: en su lugar, caminando y trotando. ▪ Juego: organizado, pre deportivo y deporte. ▪ Otra.

A continuación presentamos las variables dependientes del alumno que se tomaron en cuenta en la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 6.

Variables dependientes del alumno en la fase de interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Variables dependientes del alumno.	
Comportamientos del alumno: ▪ Actividad motriz. ▪ Demostración. ▪ Desplazamiento. ▪ Manipulación del material. ▪ Atención a la información. ▪ Espera. ▪ Comportamientos ajenos a la tarea. ▪ Afectividad positiva y negativa. ▪ Pregunta. ▪ Responde a una pregunta. ▪ Relaciones verbales. ▪ Diversos.	Situaciones en las que se puede encontrar el alumno. ▪ Información de organización. ▪ Ejercicio en su lugar, caminando y trotando. ▪ Juego organizado, pre deportivo y deporte. ▪ Otra.

Cobertura de la Investigación.

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 del sistema federal de la Secretaria de Educación del Estado de Nuevo León, México. Para conocer el total de esta población se solicitaran los datos a la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. La estadística proporcionada fue la siguiente, en la Educación Primaria en el Sistema Federal se cuenta con 1379 profesores de Educación Física de clase directa, quienes atienden 1440 planteles. Sin embargo 158 planteles no cuentan con este servicio. En el Sistema Estatal no se cuenta con profesor de Educación Física y se tienen 873 planteles. En total, en todo el Estado de Nuevo León se tienen 1379 profesores especialistas de clase directa, quienes atienden a 1440 escuelas de 2471.

Nivel básico (primaria)

La información en el nivel de primaria del Sistema Federal 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.

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). Por lo anterior 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 profesores ingresaron a la Secretaría de Educación laborando en un nivel o área diferente a la Educación Física y posteriormente permutaron a la especialidad de educación física. Por lo antes mencionado fue necesario conocer la fecha de ingreso al nivel de primaria en el área de Educación Física para no cometer el error al momento de seleccionar a los profesores con experiencia con base en los años de servicio.
- Profesores que impartieran la clase de Educación Física.
- El *sexo* de los docentes. Los profesores fueron divididos también por sexo.

La población de profesores del nivel de primaria utilizados para la selección de este estudio con base en los criterios anteriores, fueron 157 (47 mujeres y 138 hombres). De las 47 mujeres, 29 tenían menos de 5 años de antigüedad y 18 más de 5 años. En lo que respecta a los hombres, 51 tenían menos de 5 años laborando en la especialidad y 87 más de 5 años.

Muestreo.

Se realizara un muestreo aleatorio que constituye una de las clases más populares de muestreo aleatorio o probabilístico, en esta técnica cada miembro de la población tiene la misma posibilidad de ser seleccionado como sujeto. Todo el proceso de toma de muestras se realiza en un paso, en donde cada sujeto es seleccionado independientemente de los otros miembros de la población. 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 todos los profesores de Educación Física del Estado de Nuevo León (México), lo que nos permitió tener plenamente identificados a los profesores.

- Aumenta considerablemente los costos. Los costos de la realización del estudio no aumentaron considerablemente, porque las escuelas de los profesores seleccionados están en el área metropolitana de Monterrey Nuevo León.
- Tiempo del trabajo de campo. Una de las ventajas que permitieron que no aumentara el tiempo de trabajo en el campo fue la cantidad de profesores de la muestra de estudio.
- Profesores es una muestra por conveniencia

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

Muestra.

Profesores de nivel de primaria. El número de participantes del nivel de primaria fue de 8 profesores; 4 que realizaron la Planificación Escrita, y 4 que realizaron la Planificación por medio del Software SIPEF 9, ambas categorías con 5 años de experiencia en la docencia y con un promedio de antigüedad del profesorado de 10 años. De estos 8 profesores 2 fueron mujeres y 2 hombres, con Planificación Escrita y también se seleccionaron 4 profesores que Planificaron por medio del Software. Asimismo, de estos participantes también 2 fueron mujeres y 2 hombres. A continuación se muestra el esquema de la selección de los profesores,

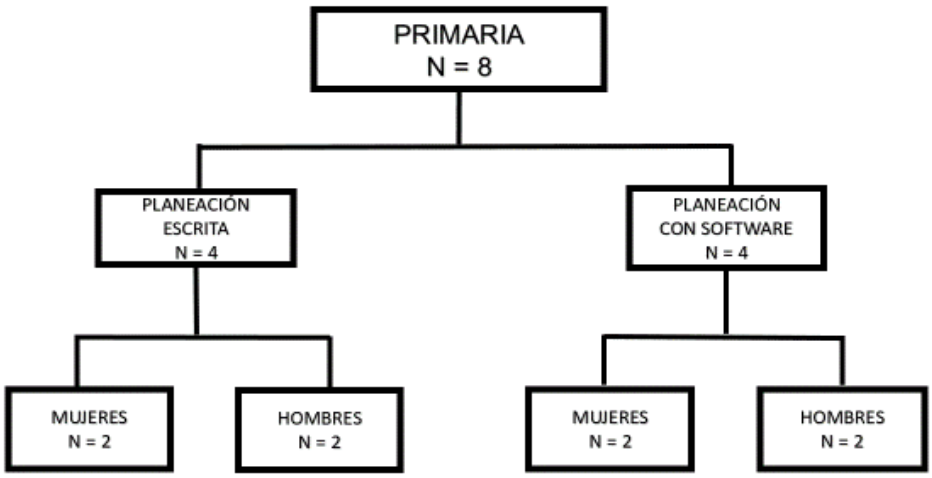


Figura 8. Estratos de la muestra de profesores del nivel de Primaria.

Los alumnos de las primarias que participaron en el estudio, fueron elegidos de forma aleatoria. Esta elección de los estudiantes se llevó a cabo de la siguiente manera: se seleccionaron a 30 educandos para cada clase de Educación Física de los 35 alumnos de 6 grado que se tuvo en promedio en cada escuela y después se eligieron 30 alumnos (15 niños y 15 niñas). Para cada uno de los 8 profesores del estudio dando un total de 240 alumnos (120 para los 4 profesores que utilizaran el Software y 120 para los 4 profesores que utilizaran la forma Escrita para su planeación), y que utilizaran un acelerómetro (Actigraph gt3x) para medir su comportamiento motor durante la clase de educación física. A continuación se

presenta la tabla que representa la secuencia del muestreo de los alumnos participantes en este estudio.

Tabla 7.

Secuencia del Muestreo de los Alumnos del Estudio.

Promedio de alumnos	Proceso de selección		Sujetos que utilizarán el Acelerómetro.
35 alumnos en clase	30 alumnos	30 alumnos	15 niños 15 niñas

Técnicas e instrumentos para la obtención de la 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 cuantitativo se llevó a cabo la observación del comportamiento, tanto del profesor (Presentación de las Tareas y la Cantidad del Feedback Correctivo) así como del alumno (comportamiento motor) donde se analizara la actividad motriz de los alumnos según los diferentes tipos de sesión.

Los instrumentos que se utilizaron fueron: Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS), para realizar la planificación del plan de sesión. Escala de la presentación de las tareas (EPTE) Cantidad de Feedback correctivo (CFC) y Acelerómetros (Actigraph gt3x).

Tabla 8.

Variables e instrumentos de medición para el Profesor y Alumnos.

VARIABLE	INSTRUMENTO
Planeaciones	Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS)
Comportamiento del Profesor	Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE)
Presentación de las tareas Feedback	Cuestionario para determinar la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC)
Comportamiento del Alumno Actividad motora del Alumno	Acelerómetros (Actigraph gt3x)

Tabla 9.

proceso de enseñanza-aprendizaje, según los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Técnica	Fase pre interactiva	Fase interactiva	Enfoque
Instrumentos Maestros			
Pensamiento en voz alta.	FPMS		
Plan escrito.	Plan clase.		Cualitativo.
Entrevista estructurada.	Entrevista de la fase pre interactiva.		
Instrumentos Alumnos			
Presentación de Las tarea y el Feedback	Cuestionarios	EPTE CCFC	Cuantitativo.
Comportamiento Motor del Alumno		Acelerómetro (Actigraph gt3x)	

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 de 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 preinteractiva e interactiva. Además que los procesos de pensamiento que realiza el profesor 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, profesores 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 de llevar en la mente modelos de

cognición apropiados para principiantes por un lado y profesores más experimentados en la otra parte, que serán diferentes.

Una de las técnicas a utilizar es el “Pensamiento en Voz Alta”. Esta 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 profesor 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 (Griffey y Housner, 1991; Peterson, Marx, y Clark, 1978; Twardy y Yerg, 1987) donde se le 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.

Plan Escrito.

Para Hernández y colegas (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 esta investigación está obtención de datos se realizó en el momento de solicitarle al profesor de Educación Física el diseño de un plan de sesión con la finalidad de conocer la toma de decisiones de los profesores durante el proceso de la planificación.

Se determinó utilizar esta herramienta para la investigación, porque independientemente que se solicitó a los profesores participantes diseñaran el plan de sesión, esta 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 de sesión, 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 (Barrett, Sebren, y Sheehan, 1991; Byra y Coulon, 1994; Ennis, Mueller, y Hooper, 1990; Griffey y Housner, 1991; Housner y Griffey, 1985; Placek, 1984; Twardy y Yerg, 1987).

Instrumento del Plan de sesión Escrito.

Se diseñó un instrumento del plan de sesión escrito con la finalidad de conocer la toma de decisiones de los profesores durante el proceso de planificación. Esta es una herramienta que nos permitió recolectar los datos escritos elaborados por los profesores. La información del plan de sesión escrito se le dio forma de contenido al contar el número de veces que el profesor 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, 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; b) investigaciones realizadas (Barrett, Sebren, y Sheehan, 1991; Housner y Griffey, 1985; Lund y Veal, 2008; Twardy y Yerg, 1987) y, c) autores de libros (Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 2010; 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, 2011).

Tabla 10.

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	Escribe las tareas de aprendizaje.
Presentación y estructura de la tarea.	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.

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida.

El Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS, 1982) 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) es 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; Sánchez, 2003; SEP, 2006; Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000).

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, 2011). Incluso, cuando el profesor 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). Tristán (2010) y 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.

Tabla 11.

Componentes y Subcategorías del Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida (FPMS), modificado por Tristán (2010).

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. Progresión del contenido.

Continúa Tabla 11…

Componentes.	Subcategorías.
Actividades.	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.

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 (Colas y Buendía, 1994). En nuestro estudio, esta relación y recolección de datos se llevó a cabo en el momento en que el investigador sometió al profesor 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 llevara a cabo será estructurada, porque se plantearan una guía de preguntas específicas previamente establecidas, cuya principal característica será la inflexibilidad, tanto en los cuestionamientos planteados al entrevistado así como el orden y presentación de las preguntas que serán realizadas para la obtención de datos, que posteriormente se convirtieran en información (Colas y Buendía, 1994).

Se decidió utilizar este tipo de técnica por el interés que se tuvo de llevar a cabo la entrevista, después 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:

Tabla 12.

Criterios para la planificación de la entrevista dirigida.

Criterio	Característica
El entrevistado.	Profesores (as) especialistas de educación física del nivel primaria.
Finalidad 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, esta 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 duraba la entrevista fue de 10 a 15 minutos.

Instrumento de la técnica de entrevista estructurada de la fase preinteractiva.

El instrumento de la entrevista estructurada tuvo como objetivo conocer la opinión de los profesores sobre la toma de decisiones que realizaron al momento de diseñar su plan de sesión. El instrumento de la entrevista fue creada por 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 los profesores 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.

Tabla 13.

Secuencia para la elaboración de las preguntas de la entrevista de la fase 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 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?

Cuestionario para la Presentación de las tareas

Para medir la variable de Presentación de las Tareas (PT) se utilizara la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE), desarrollada por Tristán et al. (2015). Las preguntas se enfocaron hacia la forma en la cual el profesor presenta las tareas, ejercicios o actividades a los alumnos. La escala está compuesta por 11 ítems con respuesta tipo Likert que oscila desde (1) *completamente en desacuerdo* a (5) *completamente de acuerdo*. En las instrucciones se pide a los deportistas que califiquen a su profesor la forma en que presenta las tareas durante las clases o sesiones. Un ejemplo de ítem de la escala

es: “Durante las clases o sesiones Mi profesor me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar”.

Tabla 14.

Categorías de observación de QMTPS.

Factor	Ítems
A) Claridad (CL)	4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar 6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar 10. Mi profesor (a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo
B) Demostración (DEM)	3. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la *forma incorrecta* de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. 9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la *forma correcta* de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. 11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la *forma de realizar el movimiento* a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.
C)Número adecuado/apropiado de indicaciones claves (NAP)	2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea 5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea *(este ítem es negativo)*
D) Precisión de indicaciones claves (PLS)	1. Mi profesor me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea 7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocaren en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento
E) Indicaciones claves cualitativas (SCP)	8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar

La fiabilidad del instrumento está probada por los estudios preliminares de la construcción de esta escala por Tristán et al. (2015) con una muestra de 876 atletas universitarios, con un alfa de Cronbach de .94. También se confirmó con los datos obtenidos de igual valor con un alfa de Cronbach de .94 con el estudio de Garza-Adame et al. (2014) con una muestra de 468 atletas.

Cuestionario para medir el Feedback

Cuestionario de las percepciones del Feedback del Alumno de Nivel Primaria Desarrollada por Tristán et al. (2016). Este cuestionario se adaptó de la versión de una encuesta realizada para medir el Feedback de los deportistas que participaron

en la Universiada 2015 Este cuestionario está compuesto por 16 ítems con 4 secciones cada uno con 4 preguntas dando 16 en total y con respuesta tipo Likert que oscila desde (1) *completamente en desacuerdo* a (5) *completamente de acuerdo*. Los estudiantes responden a la pregunta ¿En qué medida es cierto que tu profesor(a) de Educación Física te señala los errores?.

La fiabilidad del instrumento se comprobó por los estudios preliminares que se realizaron para su comprobación con una muestra de 500 alumnos de 6 año de primaria, (niños = 268, niñas = 232) (*M* = 11.23; *DT* = .43). De 10 escuelas primarias del municipio de Escobedo Nuevo León México, que cursaron el sexto grado de primaria entre los 11, 12 y 13 años de edad arrojándonos un alfa de Cronbach de .83.

Tabla 15.

Categorías de observación del CCFC

Sub escala	Texto del ítem
Cantidad de Feedback Correctivo (CFC)	1.En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.
	5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles
	9.En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores
	13.En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.
Percepción Legítima (PL)	2.Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo
	6.Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo
	10.Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.
	14.Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.
Oportunidad para aprender (OPA)	3.Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto
	7.Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto
	11.Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender
	15.Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar

Continúa Tabla 15…

Sub escala	Texto del ítem
Percepción ilegítima (PI)	4.Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido 8.Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal. 12.Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso 16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido

Acelerómetro

Para evaluar la actividad física existen numerosos instrumentos en la práctica empírica; sin embargo, para medirla a diario o durante un tiempo prolongado, la cuestión se hace más compleja. Para ello, existen cuestionarios y diarios de anotaciones sobre la actividad física que ofrecen una estimación subjetiva de la cantidad que practica una persona en periodos de tiempo concretos. En este ámbito, la acelerometría se muestra como una de las técnicas más fiables en el registro y almacenamiento de la cantidad y el nivel de actividad física realizada por cada persona y en un periodo de tiempo determinado (Ojeda García y, Navarro Hernández, 2011).

El acelerómetro es un monitor que mide la aceleración que lleva a cabo una persona cuando se mueve. Estos dispositivos se usan para cuantificar la actividad física en toda una serie de poblaciones, tales como los que envejecen, los sedentarios, los enfermos y convalecientes, los niños y los adolescentes. También se pueden utilizar con deportistas, en equipo o individuales (Quigg, Gray, Reeder, Holt, y Waters, 2010). Puede ser uniaxial o triaxial, según mida las aceleraciones en una sola dirección (vertical) o lo haga en tres direcciones (antero-posterior, medio-lateral y longitudinal) (Krasnoff, Kohn, Choy, Doyle, Johansen, y Painter, 2008). Se mide en cuentas por minuto que luego se trasladan a METs o su equivalente metabólico, considerándose como la tasa metabólica en reposo estándar (MET). Las mediciones pueden oscilar desde 1 a 18 METs, en función de la intensidad de la actividad física. Las dimensiones de los acelerómetros son pequeñas (3,8 cm × 3,7 cm × 1,8 cm y 27 g aprox.)

Debe colocarse en la parte baja de la espalda y sujeta con una cinta elástica o en la parte de la muñeca de la mano. El periodo de medición medio debe ser de 7 días para obtener valores fiables. El sujeto debe llevarlo puesto en todo momento, excepto cuando duerme o efectúa actividades acuáticas. Los datos se descargan en un ordenador mediante el Software del fabricante y posteriormente se analizan para obtener los resultados. Se excluyen del análisis los episodios de 20 minutos continuos con recuentos de intensidad 0, considerando estos períodos, el tiempo sin desgaste.

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 Buscá (2004) que utilizó los criterios de Guba (1989) en su tesis doctoral de educación física y que son los mismos que plantea Hernández y colegas (2006) y posteriormente los describiremos.

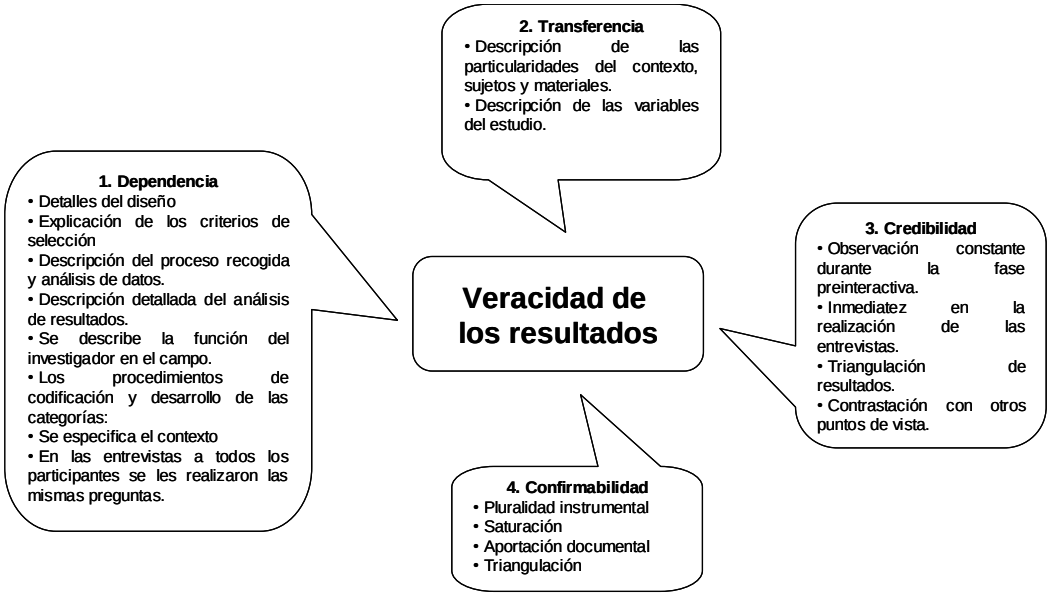


Figura 9. Criterios de credibilidad de los resultados cualitativos (Franklin y Ballau, 2005).

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 y colaboradores (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 y colegas (2006).

Se proporcionan los detalles específicos sobre el diseño utilizado.

En nuestro caso el tipo de *Diseño es paralelo,* porque al mismo tiempo se llevan a cabo dos estudios: la fase pre interactiva y pos interactiva, que es cualitativa, y la fase de interacción cuantitativa. De los resultados de uno y otro se realizan las interpretaciones sobre el problema del estudio. Además, nuestra investigación tiene una de las vertientes de los diseños en paralelo, la combinación

de datos cualitativos y cuantitativos, con el análisis de un solo reporte (Hernández et al., 2006).

Explicación de los criterios de selección de los profesores.

Profesores de Educación Física. Se escogieron profesores que tienen un título que los avalara como educadores físicos o afines a la Educación Física, porque en Nuevo León (México), tenemos profesores que imparten la asignatura de Educación Física y no tienen la especialidad.

Especialistas que impartieran la clase a alumnos de primaria. Fueron seleccionados todos los profesores que impartieran la clase a alumnos de primaria. Se tomó esta determinación, porque existen profesores que no imparten clase a todos los grados y grupos de sus escuelas.

Profesores experimentados. Se seleccionaron los profesores por los años de servicio que tenían laborando en el nivel de primaria, quienes habían ejercido por más de 5 años en el nivel.

Profesores que planificaron en forma escrita y profesores que planificaron con el Software.

El sexo de los docentes. Los profesores fueron divididos en hombres y mujeres.

Descripción de la recogida de datos.

Fase preinteractiva 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 fue utilizado en una parte del siguiente protocolo que llevó a cabo el profesor al momento de diseñar el plan de sesión y que se describe a continuación:

1. Inmediatamente que el profesor ingresaba al salón, se le pidió que se sentara en el escritorio.

2. Se le indicó que diseñara un plan clase en forma escrita o utilizando el Software SIPEF No. 9 (según sea el caso) basándose en el plan curricular 2011. Que fuera el 4 bimestre de 6 año de primaria)

3. Se le dijo que tenía 30 minutos como máximo para elaborar el plan de sesión. No se amplio 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 pensara 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 6 grado de primaria.

7. Se le dijo que podía utilizar el material que deseara durante la clase.

8. Se le indicó que la sesión era de 50 minutos.

9. Se le indico al maestro que su planeación y clase seria video grabada

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) Al profesor 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”*.

b) La verbalización del 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 el profesor hizo referencia a un componente y subcategoría del FPMS, mientras desarrolló su sesión.

Plan Escrito. Se solicitó a los participantes que diseñaran un plan de sesión con planificación escrita y por medio del Software. El profesor tuvo 30 minutos como máximo para elaborarlo. Una vez terminado el documento ya no se le podía realizar ningún cambio, el profesor se quedaba con él para utilizarlo durante la clase práctica y lo entregaba al concluir la interacción. En ese momento teníamos en nuestras manos una fuente muy valiosa de información de cada uno de los profesores, porque después a los datos del plan. Escrito se les dieron forma de contenido, al contar el número de veces que el profesor hizo referencia a un componente y subcategoría del instrumento del plan de sesión.

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

a) Se le entregaron las preguntas escritas al profesor.

b) Se le explicó al profesor que se le entregaban las preguntas escritas para que él (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 hizo énfasis al profesor en el siguiente encabezado que contenía la hoja de las preguntas, “Estimado profesor, está 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”.

d) No se puede interactuar con el investigador durante el diseño del plan de sesión.

e) Se realizaron las preguntas.

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

Descripción detallada del análisis de resultados.

En el análisis de los datos de la fase preinteractiva 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 (ATLAS TI 8). Asimismo se utilizaron los resultados de la entrevista estructurada para validar o rechazar la información obtenida durante el proceso de planificación.

Así mismo se analizaron las respuestas de los 2 cuestionarios (EPTE Y CCFC) que se les aplico a los alumnos de los 8 profesores con el Software SPSS 24.

Además se analizaron los episodios de actividad motriz de 30 alumnos observados en la sesión Planificada en forma Escrita y Planificada por medio del Software, con la finalidad de registrar las veces que se presentaron las conductas de los estudiantes, antes mencionadas durante cada uno de los episodios. Finalmente, los resultados de la fase interactiva (entrevista estructurada) se utilizaron para validar o rechazar la información obtenida durante el proceso de planificación y la fase interactiva.

Función del investigador en el campo:

El papel que desempeñara el investigador en el campo en este estudio será observar 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 los alumnos a la instalación donde trabajó el profesor y regresarlos a su salón. En lo que respecta al participante, éste tenía conocimiento que era observado (Hernández et al., 2006) durante la fase preinteractiva e interactiva

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 ATLAS TI 8, 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 profesores de forma rápida y fácil. Para lo antes mencionado se realizó lo siguiente:

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.

1. Diseñar los códigos.

2. Elaborar físicamente la codificación.

3. 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.

Tabla 16.

Componentes, Subcategorías y Códigos del FPMS.

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

Códigos del 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 se establecieron las categorías y algunas subcategorías. Se definieron las categorías después del análisis de las categorías del FPMS, entrevista preinteractiva. Las

subcategorías se establecieron al término de la revisión de las subcategorías de los instrumentos de la fase preinteractiva. 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 17.

Componentes, Códigos y Categorías del plan de Sesión Escrito.

Componente	Subcategoría	Ejemplo
Descripción del contexto.	Escribe el contenido que va a trabajar.	Contenidos: cómo identificar a una persona creativa.
	Escribe el tiempo total de la sesión.	La sesión va a durar 50 minutos.
	Escribe los materiales que va a utilizar durante la sesión.	Materiales: pelotas de plástico, balón de futbol, balones de basquetbol, cuerdas, conos, aros, y un bate de beisbol de plástico.
Objetivos.	Escribe el objetivo/objetivos de la sesión.	Por equipos los alumnos realizarán un circuito de acción motriz.
	El objetivo/objetivos son medibles cuando se establece un criterio que típicamente incluye un número (producto) o indica la forma correcta (proceso).	Por equipos los alumnos ejecutaran 6 actividades de un circuito de acción motriz de 5 minutos cada uno 1gol para 2 encestes divertidos, 3 defiéndete, 4 golpe marcado, 5 la caída del cono y 6 y ahora que puedo hacer.
	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.	El alumno ejecutará el circuito motriz durante 5 minutos y después se desplazara al siguiente hasta terminarlo.
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	Escribe el tiempo de las partes de la clase.	Introducción de la clase 10 minutos, desarrollo de la sesión 35 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 varias partes de forma horizontal y se colocará en cada uno de ellos; dispersos en el área.

Continúa Tabla 17…

Componente	Subcategoría	Ejemplo
	Escribe cómo va a distribuir los materiales en el espacio.	Diagrama de la distribución de los materiales en el área de trabajo. Los alumnos distribuidos en las estaciones irán paso a realizar en forma de circuito las actividades marcadas
Tareas de aprendizaje.	Escribe las tareas de aprendizaje que va a realizar durante la sesión.	Durante 5 minutos los alumnos realizaran actividades motrices de cada una de las estaciones
Presentación y estructura de la tarea.	Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	Desplazamiento durante 5 minutos en toda el área de trabajo.
	Escribe cómo va a agrupar a los alumnos en cada una de las tareas.	Toda la clase, el grupo trabajara por equipos
	Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	Dispersos en el área de trabajo por equipos
	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 hacer utilizadas para la presentación de las tareas; un control para saber sí se comprendió y orientación de la tarea hacia una meta	Reunir a todos los alumnos. ¿Qué tienes que hace en cada estación? 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 las actividades y el profesor las valorara cada una de ellas.
	La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó. Cuando la valoración tiene criterio(s) y este(os) tiene relación con el objetivo.	Los alumnos tratarán de realizar correctamente cada una de las estaciones del circuito motriz
	Es viable de realizar la valoración, cuando se puede realizar en la misma sesión por el profesor, en parejas o por el propio alumno.	Los alumnos realizaran una auto evaluación para saber cómo están realizando las actividades
Revisión y cierre.	Escribe 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 preinteractiva.

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 y colaboradores (2006), quienes mencionan que lo primero que se tiene que realizar es establecer el tema, que, en nuestro caso, éste se obtuvo del nombre del proceso que se da en la fase preinteractiva 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 18.

Ejemplo de variables y categorías de la entrevista preinteractiva.

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).

A continuación, describimos el contexto donde se realizó el diseño del plan de sesión, así como la entrevista de la fase preinteractiva

Ubicación de las escuelas. Las escuelas del nivel de primaria con planificación Escrita están ubicadas: dos en el municipio de Escobedo y dos en el municipio de Monterrey, y las escuelas donde se utilizó el Software para la elaboración de la planificación dos están ubicadas en el municipio de Apodaca, y dos en el municipio de Guadalupe en el Estado de Nuevo León México.

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 para la Planificación Escrita. Para la elaboración de la Planificación usando el Software solo se agregó una computadora y el programa del Software de planificación (SIPEF 9).En el momento del diseño del plan de sesión y la entrevista en el salón solamente se encontraba el profesor y el investigador.

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

En la aplicación del instrumento de la entrevista de la fase preinteractiva a todos los profesores 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 y colegas (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 y colaboradores (2006):

- Observación constante durante la fase preinteractiva. 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 el 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 preinteractiva, (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).

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 Buscá (2004) y Hernández y colegas (2006).

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 a 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; Hernández y colaboradores 2006).

Descripción de las variables del estudio: esta estrategia nos permite dar a conocer las intenciones educativas perseguidas y darle sentido a los comportamientos que tiene el profesor durante el diseño del plan de sesión (Buscá, 2004).

Comprobabilidad: 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 la confirmabilidad: según Hernández y colegas (2006) triangulación, y la auditoria. Así mismo, para Buscá (2004) saturación, pluralidad de los instrumentos y aportación documental.

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

- 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 preinteractiva 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: más adelante se harán públicos las transcripciones de los videos de la fase preinteractiva 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 preinteractiva (Buscá, 2004).

La observación.

Dentro del enfoque cuantitativo contaremos con la observación a través del registro del comportamiento, tanto del profesor como del alumno. La observación es una serie de técnicas muy diversas con las que se pretende describir y recolectar información con relación a sujetos o ambientes partiendo de comportamientos e interacciones visibles (Colas y Buendía, 1994). Para Hernández y colegas (2006), la observación cuantitativa es una técnica de recolección de información para el registro sistemático, válido y confiable de los comportamientos o conductas que se manifiestan. En nuestro caso se va a analizar el comportamiento, tanto del profesor como del alumno, que tuvieron durante la clase de Educación Física, en una forma objetiva, sistemática y cuantitativa. La codificación de los comportamientos de los profesores, así como la de los alumnos durante la sesión práctica y las situaciones en las que se puede encontrar el profesor y el estudiante durante la interacción, fueron definidas antes de comenzar la recolección de los datos.

Se convirtieron en los resultados que nos permitirán su descripción y análisis preciso para generar el conocimiento sobre esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.La observación ha sido, y tiene, una extensa aplicación en la educación debido a su capacidad de operar en situaciones naturales, lo que permite acomodarse mejor a los hechos y circunstancias educativas. Su aplicación a investigaciones de orientación, diagnóstico, didáctica y formación del profesorado ha sido frecuente (Colas y Buendía, 1994).La técnica de observación ha sido utilizada en estudios de Educación Física por Byra y Coulon (1994); Cleland, Helio, y Fry (1999); Goc-Karp y Zakrajsek (1987); Housner y Griffey (1985); Ko (2008) Lidor (2004); Ryan y Yerg (2001); Tan (1996); Twardy y Yerg (1987).

Materiales.

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

2 Cámaras de video CANON, Modelo: DCR-DVD103.

30 Acelerómetros (Actigraph gt3x).

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

Procedimiento general.

Estudios preliminares.

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 video grabó 8 clases de Educación Física, de 50 minutos cada una, en diferentes escuelas del estado de Nuevo León, México, con la finalidad de conocer los diferentes espacios donde se podría llevar a cabo la investigación y de esta forma intentar estandarizar el área en la medición de los registros observacionales y a su vez eliminar posibles fuentes de error. Otro aspecto a considerar fue probar las cámaras con las que se contaba, ya que se debía registrar tanto la conducta del profesor como la de todos los alumnos en el área de sesión práctica. Asimismo, mediante las 8 clases de prueba se determinaron los mejores ángulos para las cámaras: el primero enfoco al docente y a los alumnos; el segundo, se orientó solamente al profesor, y el tercer ángulo se colocó al lado contrario de la primera cámara. Finalmente se probaron 2 micrófonos inalámbricos de diadema para probar con cuál de los 2 se escuchaba al profesor con mayor claridad y con menos interferencia. Finalmente se determinó el instrumento que codificaría las conductas registradas durante la clase.

Ubicación de la cámara**.**

Con relación a la ubicación de la cámara, se estableció que fuera en un área elevada aproximadamente 2 metros. Fue en una toma abierta que permitió ver al profesor y a todos los alumnos que participaron en la clase, se colocó en una esquina a una distancia de 9 metros y a una altura de 2 metros

Micrófonos inalámbricos.

Respecto a la audición, se mejoró la calidad empleando un micrófono de solapa con un alcance de 200 pies de rango. Asimismo se determinó cambiar la batería del micrófono cada 4 clases, porque a la mitad o al final de la quinta clase

se distorsionaba la señal y por lo tanto no se alcanzaba a escuchar todo lo que el profesor verbalizaba.

Capacitación del observador: Se video grabó a 4 profesores durante sus clase de 50 minutos para que los observadores ejercitaran la recolección de datos. Una vez video grabados los profesores durante la interacción, los observadores utilizaron un ordenador para ver el video mediante el programa Inter Video Win DVD, ya que tiene los controles en la pantalla para iniciar, parar, regresar y adelantar el video. Al mismo tiempo contaron con un cronómetro visible que indicaba detener el video cada 5 segundos y así poder registrar los acontecimientos que se presentaban en dicho lapso de tiempo. Los observadores, al inicio de la investigación, analizaron los videos juntos para apoyarse en la identificación de las situaciones y los comportamientos, y cuando estuvieron en desacuerdo en el registro se analizó la definición y en algunos casos se redefinió la variable en cuestión (situación o comportamiento), o bien, se mejoraron los ejemplos para ayudar a clarificar.

Una vez acordada las variables que debían registrarse, cada uno por separado observó el mismo video y realizo su respectivo registró observacional. Después de analizar el video se reunieron los observadores para los acuerdos y desacuerdos que tenían entre ellos y cuando no existió coincidencia, se realizó el mismo procedimiento antes mencionado hasta llegar a un acuerdo. Posteriormente, utilizando el video de una clase con las diferentes planificaciones, se calculó la confiabilidad inter-observador mediante los siguientes pasos: primero, se le solicitó a los observadores que registraran la situación, los comportamientos del profesor y los de un alumno; segundo, una semana después, los observadores volvieron a analizar el mismo video; tercero, se capturaron los datos en el programa Excel, anteponiéndoles una clave que identificara el registro de cada evaluador y facilitar la medición de los acuerdos y desacuerdos en los registros; por último, a través del método de Bellack (Piéron, 1999) se determinó el índice de confiabilidad interjueces.

Capacitación para la toma de video.

En lo que respecta a la capacitación de los camarógrafos, se dio una pequeña asesoría, ya que la mayor parte del tiempo la cámara estuvo fija y solamente

realizaron acercamientos cuando todos los alumnos estuvieron colocados juntos en un solo lugar. Una vez determinados los lugares de la cámara y asesorados los camarógrafos sobre lo que tenían que realizar, se efectuaron las videograbaciones de práctica en una escuela primaria. Fueron realizadas por el experto, quien a su vez retroalimentó a los camarógrafos con el fin de hacerles ver sus áreas de oportunidad y fortalezas. Después de haber video grabado 4 clases más, el especialista determinó que los camarógrafos ya estaban preparados para realizar su función de forma adecuada.

Estudio final.

Para el estudio final, primero se estableció la muestra y después, a cada uno de los profesores se les video grabó la clase de 50 minutos con 30 alumnos en las diferentes situaciones: 1) clase con planificación escrita, y 2) clase planificada con Software SIPEF 9.

Registro de las clases con Planificación Escrita y con el uso del Software.

Inmediatamente al ingresar el sujeto a donde iba a planificar se le dieron indicaciones con relación a diseñar el plan clase “Pensando en Voz Alta”, el bloque que iba a tener en cuenta en el plan de sesión, tipo de actividades para esa clase, tiempo, alumnos y materiales. Al término de las indicaciones se le pidió al profesor que iniciara la planeación de su sesión. El investigador se quedó en el mismo lugar para cuando el profesor dejara de hablar durante 5 segundos, indicándosele “qué piensas” Esta señal le avisaba al docente que pensara en voz alta. El objetivo de la clase fue sobre el 4 bloque de 6 grado de primaria, y el tiempo para su elaboración sería de 30 minutos. Los profesores, antes de planificar su clase, fueron capacitados para pensar en voz alta, porque se les pidió que cuando estuvieran elaborando su sesión verbalizarán todo lo que pensaban cuando escribían.

Además fueron asesorados sobre las características que tienen las habilidades del pensamiento en voz alta, 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, computadora (para la Planificación usando el Software)

y una videocámara. La videocámara permitió grabar los pensamientos que verbalizaran los profesores durante la fase de planeación (fase preinteractiva).

Después que el profesor planificó su clase, se le realizó la entrevista de la fase preinteractiva de la siguiente forma: a) se le entregaron las preguntas escritas, b) se le explicó que se le entregaban las preguntas escritas para que él 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 video grabada, d) se le hizo énfasis en el siguiente encabezado que tenía la hoja de las preguntas “Estimado profesor, está 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 f) se empezaron a realizar las preguntas.

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

Análisis de los datos.

Rojas (2009).En el análisis de los datos de la fase preinteractiva 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 ATLAS TI 8. Asimismo se utilizaron los resultados de la entrevista estructurada para validar o rechazar la información obtenida durante el proceso de planificación.

Por otra parte, para el análisis de los datos de la fase interactiva, se utilizaron las siguientes técnicas: se analizaron los episodios de enseñanza de variables que concierna aquello que hacen los alumnos; el análisis de episodios de enseñanza

suministra informaciones sobre elementos importantes del proceso educativo (Siedentop, 1998). Se analizaron los resultados que nos arrojaron los 2 Cuestionarios aplicados a los alumnos sobre la Presentación de las Tareas y el de la Cantidad del Feedback Correctivo a los 30 alumnos de cada profesor de las 2 planeaciones (Escrita y por medio de un Software) posteriormente se analizaron los resultados en el programa SPSS 24.

Finalmente se investigaron y analizaron los episodios de la de actividad motriz de 30 alumnos observados en la sesión de cada uno de los 8 maestros de educación física, en ambas Planificaciones en forma Escrita y Planificada con ayuda de un Software (SIPEF 9). Con la finalidad de registrar la cantidad de tiempo de actividad motriz que los alumnos realizan en la sesión de Educación Física.

CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados y discusión

En el presente capítulo se presentarán los resultados de la investigación a la vez que se hará la discusión de los mismos. Los resultados obtenidos por los profesores se analizaron según las evaluaciones realizadas para cada una de las fases (preinteractiva e interactiva del plan sesión). Así mismo se discutieron las conclusiones partiendo de los objetivos planteados para la presente investigación, comparando los resultados encontradas entre los profesores de ambas planificaciones y con la literatura existente.

Análisis de frecuencias, porcentajes y entrevistas en la fase preinteractiva e interactiva en profesores con planificación escrita.

Para responder a los objetivos 1 (identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones de los profesores de Educación Física al elaborar su plan de sesión sobré las competencias de corporeidad, expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices) y el objetivo 2 (identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones en la fase interactiva de los profesores de Educación Física al elaborar su plan de sesión) se presentarán los resultados del pensamiento en voz alta, el plan de sesión y por último los datos de la entrevista estructurada, para confirmar o rechazar lo realizado en su planificación.

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No1, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 19), la redacción del plan clase (Tabla 20) y la entrevista estructurada.

Tabla 19.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 1.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	5	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	2	40
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	2	40
Justificación de los objetivos.	1	20
Contenidos	17	100
Identificación/selección del contenido.	3	17.5
Análisis del contenido.	5	29
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	2	12
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	3	17.5
Cantidad de contenidos.	2	12
Progresión del contenido.	2	12
Estructura de la actividad	19	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	2	11
Análisis de la actividad para la enseñanza.	4	21
Valoración de la actividad para la enseñanza.	0	0
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	0	0
Tiempo de las actividades de enseñanza.	3	16
Especificación de la forma de organización de la actividad.	5	26
Progresión de la actividad.	5	26
Materiales	8	100
Identificación de los materiales.	5	62.5
Análisis de los materiales para la enseñanza.	1	12.5
Valoración de los materiales para la enseñanza.	1	12.5
Gestión de los materiales para la enseñanza.	1	12.5
Diagnóstico	4	100
Identificación del nivel del alumno.	1	25
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	2	50
Valoración del nivel final del alumno.	1	25

Tabla 20.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 1.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	10	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	5	50
Escribe el tiempo total de la clase.	1	10
Escribe los materiales que va a utilizar	4	40
Objetivos	9	100
Escribe los objetivos.	7	78
Son medibles los objetivos.	2	22
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	15	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	3	20
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	6	40
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	6	40
Tareas de aprendizaje	2	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	2	100
Presentación y estructura de la tarea	7	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	1	14.3
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	4	57
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	1	14.3
Escribe sobre la presentación de la tarea.	1	14.3
Valoración	10	100
Escribe la valoración que va a realizar.	5	50
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	2	20
Es viable de realizar la valoración.	3	30
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No.1 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Qué ha considerado para establecer los **objetivos** de la clase?

Profesor No. 1: *"Mis objetivos están plasmados o basados en cuanto al diagnóstico que llevamos al inicio de nuestro ciclo empezando desde agosto Vemos la disposición del grupo que es muy importante vimos que el alumno se propone si se presta para llevar a cabo nuestros objetivos o propósitos y pues de ahí de toda la forma que ellos se prestan para realizar el bloque o la actividad ahí nos dimos*

cuenta de que este grupo si es muy participativo Si te dan ideas y te ayudan un poco en lo que se refiere a los contenidos".

Primera categoría: **Objetivos.**

Como podemos ver en la Tabla 19, el profesor sí toma decisiones sobre el objetivo o propósito, ya que durante el pensamiento en voz alta el profesor menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo: *"Identificar las acciones motrices y generar propuestas motrices asertivas". Asimismo, en la entrevista él señala que "Mis objetivos están plasmados o basados en cuanto al diagnóstico que llevamos al inicio de nuestro ciclo"***.** Además nos comentó que al momento de diseñar su objetivo, él considera que estos fueran medibles y fácil de realizar.

Los hallazgos encontrados están en línea con lo señalado por Lund y Veal (2008), quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund y Veal, 2008). Además, el profesor considera los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo (Rink, 2013). Sin embargo, nuestros resultados no están acordes con otros estudios (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987) quienes encontraron que los profesores de Educación Física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan sesión y en la experiencia del profesor, porque esto nos indica que el docente sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos, además, que nos permite inferir en que el profesor empieza a pensar como "docente" por haber plasmado el objetivo (Rink, 2013).

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 sesión, son los objetivos. Dentro de esta categoría los resultados con mayor

porcentaje obtenido son: la Identificación del resultado esperado del alumno y valoración del objetivo/congruencia con la instrucción con 40% cada una, dentro de su elaboración del plan clase, el valor más alto es cuando escribe los objetivos con un 78%, al final de su realización de su plan clase se le cuestionó acerca de los objetivos.

Segunda Categoría: **Contenidos.**

Los resultados nos refieren que el mayor porcentaje de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 29%, seguido de la Identificación/selección del contenido con 17.5% y de igual forma en la elaboración de la secuencia de los contenidos con 17.5%, así también en lo que se refiere a la planificación de la sesión el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 50%.

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No.1 a las preguntas sobre contenidos respondió lo siguiente:

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los **contenidos** de esta sesión?

Profesor No. 1: *"Pues antes que nada como vimos se buscaba la motricidad Qué era lo primordial de nuestro plan o nuestro bloque y el contenido Pues será basado sobre la motricidad Que el alumno desarrolla al máximo su motricidad que el alumno desarrolle su formas jugadas que el alumno desarrolle su motricidad"*

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 1: *"Dependería mucho en que estés basando tu plan cuál es el objetivo que tú estás buscando qué es lo que quieres desarrollar y a qué punto quieres llegar con estos alumnos o este grupo".*

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante el proceso de planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que el profesor No. 1 si toma en cuenta el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta, y al momento de su redacción del plan

escrito está redactado el contenido y al realizarle la entrevista señala que ordena y le da estructura a los contenidos. También, menciona que el contenido se fundamenta en la “identificación de una persona creativa”. Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993; 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito (Rink, 1993, 2010). Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan 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 Rink, French, Werner, Lynn, y Mays (1991) para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión. Para 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. En este caso, el profesor tiene escrito el contenido en el objetivo, lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos 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 del contenido, el análisis los pasos de la secuencia del contenido, la secuencia del contenido, cantidad del contenido, y la progresión del contenido. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento de Amade (2005) quien señala que una de las esferas más importantes de las competencias de los profesores de educación física es con relación al tratamiento y la secuencia de los contenidos al redactar su plan clase.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Los resultados nos indican que del total de componentes evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia es en la toma de decisiones durante el pensamiento en voz alta fue sobre la presentación y estructura de la actividad 100%. Como podemos ver en la Tabla 19, dentro de la estructura de la actividad, las subcategorías con mayor porcentaje son: especificación de la forma de organización de la actividad y la progresión de las actividades con un 26% cada una. En la Tabla 20 podemos ver como la mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, considerando principalmente la agrupación de los alumnos en la tarea a realizar 57%.

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No.1 a la pregunta sobre estructura de la actividad respondió lo siguiente:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 1: *"Pues sería el ambiente de trabajo del grupo con el cual estamos trabajando en este caso de sexto el material con el que dispongo en las instalaciones las instalaciones deportivas en este caso si nos ayudaron mucho y el clima ambiental que tenemos en la escuela"*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 1: *"El objetivo es que el alumno utilice el pensamiento creativo la estrategia didáctica la lleven a cabo la asimilen y la interpreten a través de su creatividad"*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 1: *"Pues antes que nada analizamos cuántas estaciones podemos poner en nuestro circuito y en base a eso desarrollamos a nuestro plan pues sabemos que contamos con 50 minutos y siempre hay que tener 5 minutos de calentamiento previo y 5 minutos de vuelta a la calma y las demás los otros 40*

minutos van destinados a lo que es lo actitudinal procedimental y lo conceptual de nuestros alumnos"

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 1: "*No en este plan no utilizamos una progresión de actividades"*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 1: "*Es que lleven a cabo el procedimiento de cada actividad de lo más bajo al llegar al punto máximo que es nuestro objetivo"*

Al revisar los resultados del profesor No. 1 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la especificación de la forma de organización de la actividad y la progresión de la actividad (26%), además nos menciona en su plan escrito que "la actividad que llevara a cabo en su plan clase es un circuito motor que constara de 6 estaciones con una duración de 5 minutos cada uno". Al identificar los resultados expuestos por el profesor No. 1 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que si llevó a cabo un análisis de la tarea, identificación, tiempo y especificación de la forma de organizar la tarea, pero no así una secuencia ni valoración de las tareas de enseñanza, siendo esto fundamental como indican otro autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Rink 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

Los resultados obtenidos del componente de "estructura de la actividad" no coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En el estudio de Twardy y Yerg (1987), el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la progresión, la organización, el análisis y el tiempo de la actividad. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación.

Cuarta categoría: **Materiales.**

Los resultados de la Tabla 19 y Tabla 20 muestran que durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto en la toma de decisiones fue la identificación de los materiales con un 62.5%, así en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje sólo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 40%.

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No.1 a las preguntas sobre materiales respondió lo siguiente:

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 1: *"Todo fue basado en la actividad seleccionada y en la creatividad que el niño va a desarrollar"*

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 1: *"Pues antes que nada era se buscaba abarcar todo el espacio no estar en un pequeño espacio ya que tenemos un buen espacio donde distribuir y la idea es que el alumno se distribuya y se vaya moviendo y desenvolviendo por cada espacio y área de juego y también buscando la seguridad evitando choques al momento de cambiar la estación"*

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios qué has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 1: "*Ahí se distribuyen de acuerdo al plan o el diseño del circuito de acuerdo según la acción motriz que buscamos desarrollar y según las estaciones que buscamos y cómo las queríamos ordenar"*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 1: *"Sí porque ahí estamos desarrollando toda la creatividad con los alumnos se busca una buena estrategia para la utilidad".*

Basándonos en los resultados del pensamiento en voz alta se puede determinar que el profesor No. 1 si identifica los materiales que va a utilizar 62.5% pues nos menciona cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su sesión de igual forma también los plasma en su plan clase al determinar un 12.5% para cada uno de los siguientes: análisis, valoración y gestión de los materiales que utilizara para la enseñanza de su clase de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). También, para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor sabe de la importancia del componente de materiales por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. Los resultados obtenidos por el profesor No. 1 coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 1: "*Pues antes que nada el número de alumnos que hay en nuestro grupo y como se centran ellos la atención en lo que estamos especificando y el enfoque que te dan a ti como profesor"*

Pregunta 14. ¿A Qué factores Has atendido para la distribución de tus alumnos?

Profesor No. 1*: "La forma distribución que utilizamos el trabajo individual el trabajo por grupo y en equipo pequeños o en menor cantidad y también la equidad de género"*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

Como podemos ver en la Tabla 19 y 20 el profesor No. 1 valoró con mayor porcentaje la relación de las actividades que realiza el alumno con los elementos de la enseñanza con un 50%, pero no concuerda con la redacción de su plan de sesión pues da un 50% a la valoración que va a realizar en la clase y no escribe como va a realizar la identificación del nivel del alumno ni la valoración del nivel final del alumno. En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No1 a la pregunta sobre evaluación o diagnostico respondió lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No.1: "*De manera formativa pues analizando la actitud del alumnado y llevando a cabo y basándonos en nuestra diagnóstico de bloque"*

Pregunta 16. ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 1: "*Pues es de acuerdo al bloque que se está llevando a cabo en este caso es el 4 analizando los contenidos que nos pide nuestro bloque"*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 1*: "Pues antes que nada al darle la opción que él cree que el alumno haga que su creatividad propia con esto creemos estamos llegando al gusto del alumno a lo que él quiere si es divertirse pues vamos a divertirse a tu manera que es lo que propone nuestras actividades".*

Los resultados nos indican que el profesor No. 1 realmente si toma en cuenta los elementos del diagnóstico y a su vez los lleva a cabo en su valoración, puesto que si los escribe en el diagnóstico que va a realizar en su plan clase y al igual que si los toma en consideración al realizar una valoración inicial ya que pone en su redacción de clase los criterios específicos (Graham, 2008; Kelly y Melograno,

2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal, 2008; Metzler, 2005; Rink, 2010), a la vez que los estableció durante el proceso de planificación al escribir que realizaría el siguiente criterio de evaluación en donde describe que todos los alumnos realicen todas las estaciones o actividades que describe en su plan clase y que evaluará a cada miembro de todos los que formo. También, los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice que las primeras actividades las va a utilizar como diagnóstico para evaluar cómo están sus alumnos con relación al contenido que va a impartir, y las siguientes actividades, para evaluar el nivel de sus alumnos (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Metzler, 2005 Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). En nuestros resultados encontramos que el profesor No 1. si tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos con respecto a los elementos de enseñanza pero le da poca importancia a la identificación del nivel inicial y final de sus alumnos, estos resultados están en concordancia con otros estudios en donde señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración (Lund y Veal, 2008; Twardy y Yerg, 1987). También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que la mayoría de los profesores si consideran el nivel o las necesidades de sus alumnos como un factor importante para elaborar el plan sesión.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 1: *"Primero antes que nada fue basado en un diagnóstico de habilidades grupal un diagnóstico grupal en el cual nos basamos de acuerdo a las necesidades del grupo"*

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 1: *"Pues para mí un plan clase sería una forma de guiarme, en cuanto a lo que estoy buscando nada más me guían los propósitos del bloque en lo que nos pide y de ahí desarrollamos todas las actividades pues es una*

herramienta básica que nos da el desarrollo de todo lo que nos buscamos con el alumno".

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No 2, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 21), la redacción del plan clase (Tabla 22) y la entrevista estructurada.

Tabla 21.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 2.

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	6	100
Identificación/selección del contenido.	1	16.66
Análisis del contenido.	3	50
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	1	16.66
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	1	16.66
Cantidad de contenidos.	0	0
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad	8	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	1	12.5
Análisis de la actividad para la enseñanza.	1	12.5
Valoración de la actividad para la enseñanza.	0	0
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	2	25
Tiempo de las actividades de enseñanza.	2	25
Especificación de la forma de organización de la actividad.	2	25
Progresión de la actividad.	0	0
Materiales	4	100
Identificación de los materiales.	2	50
Análisis de los materiales para la enseñanza.	1	25
Valoración de los materiales para la enseñanza.	0	0
Gestión de los materiales para la enseñanza.	1	25
Diagnóstico	1	100
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.	1	100

Tabla 22.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 2.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	8	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	4	50
Escribe el tiempo total de la clase.	1	12.5
Escribe los materiales que va a utilizar	3	37.5
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.	7	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	1	14
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	3	43
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	3	43
Tareas de aprendizaje	2	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	2	100
Presentación y estructura de la tarea	2	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	0	0
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	1	50
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	1	50
Escribe sobre la presentación de la tarea.	0	0
Valoración	2	100
Escribe la valoración que va a realizar.	2	100
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	0	0
Es viable de realizar la valoración.	0	0
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 2 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Que ha considerado para establecer los objetivos de la clase?

Profesor No. 2*:* *"Primero hemos considerado el programa de Educación Física 2011 el diagnóstico que realizamos al inicio de cada bloque y las características de los alumnos de este grado".*

Primera categoría: **Objetivos.**

Los resultados mostrados en la Tabla 21 y 22 establecen que el profesor No. 2 no toma decisiones sobre los objetivos o propósito, ya que no realizó ningún comentario durante el pensamiento en voz alta y solo considero justificar los objetivos 1 vez (100%), por otra parte durante el diseño de su planificación, tampoco señala nada, ni escribe los objetivos de la sesión, de igual manera tampoco plasma en su planificación si estos son medibles o no ya que no realizó ninguna secuencia en esta categoría, al final de su realización de su plan clase se le cuestionó acerca de los objetivos.

Los resultados nos indican que el profesor No. 2 no toma decisiones sobre los objetivos ya que en el resultado del pensamiento en voz alta solo los justifica y en su plan de sesión no los escribe, estos resultados están en contra con lo señalado por Lund y Veal (2008), quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y debe ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund y Veal, 2008). Además, el profesor No. 2 no considera los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo.

Sin embargo, nuestros resultados están acordes a los obtenidos en otros estudios (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987) quienes encontraron que los profesores de Educación Física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan de sesión y en la experiencia del profesor, pero esto nos indica que el docente no sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos al final de la sesión. 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 plasmados en la planificación de los profesores. Estos hallazgos están en secuencia con los encontrados por el estudio realizado por Zahorik (1975), donde encontró que solamente el 56% de los profesores que fueron encuestados decían que tomaban decisiones a cerca de objetivos, como fue lo realizado por el profesor No. 2 que no plasmo sus objetivos en su plan clase.

Segunda categoría: **Contenidos.**

Con respecto a los contenidos del profesor No. 2, los resultados nos mencionan que el mayor porcentaje de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 50%, seguido de la secuencia de contenidos, análisis de los pasos de la secuencia del contenido e identificación/selección del contenido con un 16.66% cada uno. Así mismo en lo que se refiere a la planificación de la sesión la subcategoría que obtuvo el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 50%. En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 2 a la pregunta sobre contenidos respondió lo siguiente:

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión?

Profesor No. 2*: "Primero la característica de los alumnos y además el programa de Educación Física 2011".*

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 2: *"Aquí depende del tema que estamos tratando y el ambiente de trabajo"*

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante el proceso de planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que el profesor No. 2 si toma en cuenta el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta ,y al momento de su redacción del plan de sesión está escrito en el contenido ya que escribe el contenido que va a trabajar y al realizarle la entrevista señala que depende del tema que están tratando y del ambiente del trabajo. También, menciona que el contenido se fundamenta en*: "que el alumno identifique las características de la creatividad".* Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993; 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito.

Por lo tanto, la toma de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan 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 así como analizar los pasos de la secuencia del contenido, como lo señalan los autores antes mencionados y según Rink, French, Werner, Lynn, y Mays (1991). Para 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. En este caso, el profesor no tiene escrito el contenido en el objetivo, no lo menciona durante el pensamiento en voz alta aunque en la entrevista si nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió para trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos a los obtenidos por Rink (1993) quien 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. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento Amade (2005) quien 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.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

En cuanto a los resultados vinculados en la elaboración de esta etapa durante la planificación, la mayor frecuencia encontrada durante el pensamiento en voz alta fue sobre la presentación y estructura de la actividad 100%. Como podemos ver en la Tabla 21, dentro de la estructura de la actividad, las subcategorías con mayores porcentajes son: la secuencia de las actividades para la enseñanza, el tiempo de las actividades de enseñanza, y las especificaciones de la forma de la organización de la actividad con un 25%, cada una, como complemento en el plan clase el profesor valoro principalmente la forma en cómo

van a ser agrupados sus alumnos y la formación que van a utilizar en cada una de las tareas con un 50%, para cada una. Al respecto a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente estructura de las actividades el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 2*:* *"El ambiente de trabajo el clima los materiales y el área de oportunidades de los alumnos"*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 2: *"El objetivo de este plan clase es que los alumnos conozcan Las nociones básicas para desarrollar el pensamiento estratégico en la construcción de juegos modificados y actividades novedosas y originales utilizando la creatividad para solucionar problemas en formas diferentes".*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 2: *"De acuerdo al enfoque de mayor importancia por ejemplo que lo procedimental lo conceptual y actitudinal se lleve a cabo".*

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 2: *"No en este plan clase no se llevó a cabo"*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 2: "Que mis alumnos puedan aprender sobre el procedimiento y la estrategia".

Al observar los resultados del profesor No. 2 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la presentación y estructura de la tarea con un 100% y al realizar el pensamiento en voz alta resalta

más la especificación de la forma de organizar la tarea (25%) así como la secuencia de las actividades para la enseñanza (25%) y el tiempo de la actividad de enseñanza (25%), además nos menciona en su plan escrito que durante el desarrollo: *“ la actividad que llevara a cabo en su plan clase es un circuito motor para el movimiento de patrones básicos de sus alumnos”.* Al identificar los resultados expuestos por el profesor No. 2 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que si llevó a cabo un análisis de la tarea, identificación, secuencia, tiempo y especificación de la forma de organizar la tarea, pero no así una valoración de la actividad para la enseñanza ni una progresión de la actividad, siendo esto fundamental como indican otro autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Rink 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

Además es importante destacar que no identificó los prerrequisitos necesarios que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia y valoración de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007). Los resultados obtenidos del componente de “estructura de la actividad”, no coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la progresión, la organización, el análisis y el tiempo de la actividad. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación. Por otra parte los resultados coinciden con (Rink, 1993, 2010). Quien menciona cómo los profesores organizan el ambiente de trabajo en sus planteles, pues el maestro No 2 en su planificación de su clase escribe como va a ser la formación y la agrupación de sus alumnos en cada una de las tareas para así lograr un desarrollo armónico en su clase

Cuarta categoría: **Materiales.**

Con respecto a los resultados de las Tablas 21 y 22 dentro de esta categoría muestran que durante el pensamiento en voz alta el valor más alto en la toma de decisiones del pensamiento pre interactivo, fue la identificación de los materiales con un 50%, además del análisis de los materiales para la enseñanza y la gestión de los materiales con un 25% cada uno. De igual manera en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje solo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 37.5

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 2 a las preguntas sobre materiales respondió lo siguiente:

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 2: *"Que me ayuden primero para el aprendizaje de mis alumnos que el material sea atractivo para ellos y además es el material con que cuenta la escuela".*

Pregunta10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 2: *"Para distribuir en el material en el espacio primero es el orden de participación cómo vaya ocupando el material es como voy distribuyendo este material y además dependiendo de la seguridad de mis alumnos".*

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios qué has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 2: *"Es de acuerdo a lo planeado cómo lo voy a utilizando es como lo voy distribuyendo".*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 2: *"Sí creo porque a los alumnos les gusta trabajar con este tipo de materiales novedosos"*.

Los resultados encontrados del pensamiento en voz alta se puede determinar que el profesor No. 2 si identifica los materiales que va a utilizar, 50% de la misma forma analiza y gestiona los materiales con un 25% cada uno, además nos menciona cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su sesión. de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).También, para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor sabe de la importancia del componente de materiales por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. Los resultados obtenidos por el profesor No. 2 coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales, de la misma forma. Imwold, y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13 ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 2: *"Es el nivel de atención de los alumnos y el número de alumnos que tengo en la clase en esta clase vamos a trabajar con 30 alumnos de sexto grado".*

Pregunta 14 ¿A Qué factores Has atendido para la distribución de tus alumnos? **Profesor No. 2:** *"en esta sección vamos a trabajar individualmente y con equipos pequeños"*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

Como podemos ver en la Tabla 21 y 22 el profesor No. 2 durante el pensamiento en voz alta no realizo ni menciono que realizaría alguna evaluación con sus alumnos ni antes ni después en su clase, al comparar la redacción de su plan de sesión solo nos dice que escribe la valoración que va a realizar en la clase con un porcentaje del 100%, lo cual nos confirma que no lo pensó pero si lo plasmo en su 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, el profesor menciona lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 2: *"De manera formativa que los alumnos estén enterados desde el inicio desarrollo y el final de la clase las posibles dificultades que se les va a presentar durante el desarrollo de la clase".*

Pregunta 16. ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 2*: "De acuerdo al diagnóstico que se realiza al principio de cada bloque es como yo me voy a dar cuenta de cómo voy a iniciar con mis alumnos"*.

Pregunta17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 2: *"Sí primero el gusto de los alumnos en crear habilidades para aprender el desarrollo el pensamiento estratégico y actividades que les gusten a ellos".*

Los resultados nos indican que el profesor No. 2 realmente no toma en cuenta los elementos del diagnóstico ya que los resultados en voz alta solo considera la valoración final del alumno, y en su plan clase, solo escribe la

valoración que va a realizar estos resultados están en contra con (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) quienes indican que una valoración tiene criterios específicos y él nunca los estableció durante el proceso de planificación. También, los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico: *"De manera formativa que los alumnos estén enterados desde el inicio desarrollo y el final de la clase las posibles dificultades que se les va a presentar durante el desarrollo de la clase".* Por otra parte (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Señalan que para evaluar el nivel de sus alumnos se debe realizar un diagnóstico al inicio de su clase.

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 2 no tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos con respecto a los elementos de enseñanza pues le da poca importancia a la identificación del nivel inicial y final de sus alumnos, estos resultados están en contra con otros estudios en donde señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración (Lund y Veal 2008; Twardy y Yerg, 1987). También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración yel nivel o las necesidades de sus alumnos, de la misma forma Kelly y Melograno (2004) y Metzler (2005) señalan que evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo qué han aprendido los alumnos en su clase.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 2: *"La inicie primero con un diagnóstico para saber primero cómo voy a trabajar con mis alumnos para saber de dónde voy a partir las necesidades de mis alumnos teniendo en cuenta sus características el material con que cuenta la escuela y el tiempo con el que cuento".*

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 2: *"Como una guía de oportunidades para el aprendizaje de mis alumnos".*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No. 3, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 23), la redacción del plan clase (Tabla 24) y la entrevista estructurada.

Tabla 23.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 3.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	3	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	33.33
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	1	33.33
Justificación de los objetivos.	1	33.33
Contenidos	12	100
Identificación/selección del contenido.	4	33.33
Análisis del contenido.	4	33.33
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	0	0
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	1	8.34
Cantidad de contenidos.	3	25
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad	25	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	9	36
Análisis de la actividad para la enseñanza.	3	12
Valoración de la actividad para la enseñanza.	0	0
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	5	20
Tiempo de las actividades de enseñanza.	3	12
Especificación de la forma de organización de la actividad.	2	8
Progresión de la actividad.	3	12
Materiales	11	100
Identificación de los materiales.	3	27
Análisis de los materiales para la enseñanza.	2	19
Valoración de los materiales para la enseñanza.	1	9
Gestión de los materiales para la enseñanza.	5	45
Diagnóstico	2	100
Identificación del nivel del alumno.	1	50
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	1	50
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 24.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 3.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	9	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	4	44
Escribe el tiempo total de la clase.	1	12
Escribe los materiales que va a utilizar	4	44
Objetivos	2	100
Escribe los objetivos.	1	50
Son medibles los objetivos.	0	0
Son viables de ser valorados los objetivos.	1	50
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	4	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	3	75
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	0	0
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	1	25
Tareas de aprendizaje	5	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	5	100
Presentación y estructura de la tarea	6	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	50
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	3	50
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	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 3 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Qué es considerado para considerar los objetivos de la clase?

Profesor No. 3: *"Para los objetivos de la clase se lleva a cabo al inicio de semestre o de cada bloque se lleva a cabo un examen de diagnóstico por eso es necesario ver cómo se encuentran los alumnos en qué parte nos vamos a tomar de ahí se inicia lo que es cómo vamos a realizar los objetivos entonces cada bloque tiene objetivos específicos en cada sesión se tiene que elaborar uno de acuerdo de*

acuerdo a lo que se tenga que desarrollar en ese bloque de ahí nos apoyamos para la elaboración de los objetivos".

Primera categoría: **Objetivos.**

Como podemos ver en la Tabla 23 los resultados nos indican que el profesor sí toma decisiones sobre el objetivo ya que durante el pensamiento en voz alta el menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo: *"Es que el alumno conozca el pensamiento estratégico y lo pueda aplicar en el desarrollo o construcción de juegos". Asimismo, en la entrevista él señala que "Para lograr los objetivos de la clase estos se llevan a cabo al inicio de semestre o de cada bloque realizando un examen de diagnóstico por eso es necesario ver cómo se encuentran los alumnos en qué parte nos vamos a tomar de ahí se inicia la realización de los objetivos".* Pero al observar su plan de sesión, observamos que él no considera que estos fueran medibles y fácil de realizar.

Los hallazgos encontrados no están en línea con lo señalado por Lund y Veal (2008), quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund y Veal, 2008). Además, el profesor considera los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo (Rink, 2013). Sin embargo, nuestros resultados si están acordes con otros estudios (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987) quienes encontraron que los profesores de Educación Física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan de sesión y en la experiencia del profesor. Estos resultados pueden justificarse a que, el componente básico de la planificación educativa es la definición de objetivos de su organización, y que el primer paso en la elaboración de una planificación es seleccionar los objetivos como elementos guía en las siguientes fases de la planificación (Roche, 1996).

Como resultado de la toma de decisiones que el profesor realizo sobre los objetivos, durante el pensamiento en voz alta este califico de igual manera la Identificación del resultado esperado del alumno, la Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción y la Justificación de los objetivos con un 33.33% cada uno, pero al momento de redactarlos dentro de su planificación si los escribe y nos dice que son viables de ser valorados ambos con un 50% pero que estos no son medibles, al final en su realización de su plan clase se le cuestionó acerca de los objetivos.

Segunda categoría: **Contenidos.**

En lo que se refiere a los resultados de esta categoría el profesor No. 3, nos refieren que los mayores porcentaje de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 33.33% cada uno (la Identificación/selección del contenido y el análisis del contenido), así también en lo que se refiere a la planificación de la sesión el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 44%.

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 3 a la pregunta sobre contenidos respondió lo siguiente:

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para la elaboración de los contenidos de tu sesión?

Profesor No. 3*: "Bueno como les comentaba todo esto se enfoca de acuerdo al examen de diagnóstico y a lo que nos pide el programa en este caso el programa te da unos parámetros pero ya de acuerdo a los resultados que hayas obtenido en el examen de diagnóstico tú los puedes ir modificando esperando que tengan un desarrollo más amplio pero nos enfocamos mucho en lo que es el examen de diagnóstico".*

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante el proceso de planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que el profesor No. 3 si toma en cuenta el análisis y la identificación del contenido al mencionarlo en voz alta, y al momento de su redacción del plan de sesión escribe los contenidos que va a trabajar y al realizarle

la entrevista “Señala que esto se enfocan de acuerdo al examen de diagnóstico y a lo que nos pide el programa en este caso el programa te da unos parámetros pero ya de acuerdo a los resultados que hayas obtenido en el examen de diagnóstico tú los puedes ir modificando esperando que tengan un desarrollo más amplio”.

También, menciona que el contenido se fundamenta en: *“Lo conceptual, lo procedimental, y lo actitudinal”.* Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993; 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito (Rink, 1993, 2010).

Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan 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 así como analizar los pasos de la secuencia del contenido, la identificación y la cantidad del mismo, como lo señalan los autores antes mencionados y según Rink, French, Werner, Lynn y Mays (1991) para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión. Para 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. En este caso, el profesor si tiene escrito el contenido en el objetivo, lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista si nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió para trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos a los obtenidos por Rink (1993) quien 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. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento Amade (2005), quien 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.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Los resultados nos indican que del total de componentes evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia se dio en la estructura de la actividad. Dentro de la estructura de la actividad, las subcategorías con mayor porcentaje son: Identificación de la actividad para la enseñanza con un 36% y la Secuencia de las actividades para la enseñanza con un 20% así como el análisis de las actividades para la enseñanza, el tiempo de las actividades de enseñanza y la progresión de la actividad ambas con un 12% (Ver Tabla 23). Por otra parte en la tabla 24 podemos observar en la elaboración de su plan clase del profesor No. 3 que identifico como van a ser agrupados los alumnos en la tarea a realizar y la formación que va a utilizar en cada una de las tareas con un 50%. De acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente estructura de las actividades son las siguientes:

Pregunta 3. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar tus actividades?

Profesor No. 3: *"Bueno ahí se va enfocado a lo que es el objetivo porque si ya tenemos un objetivo planteado tenemos que encontrar las actividades que vayan acordes con los objetivos ese caso si estamos hablando en este bloque de creatividad tenemos que ver cómo vamos a llevar a cabo estas actividades y que te ayuden a desarrollar esta creatividad en este caso las actividades tienen que ver con las soluciones creativas en el juego por eso realizamos este circuito en esta sesión".*

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para la selección de las actividades?

Profesor No. 3: *"Como les comentaba el objetivo se plantea a cierto nivel con las actividades se pretende llegar al objetivo que se planteó en esta sesión".*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretendes con esas actividades?

Profesor No. 3: *"Con las actividades se pretende llegar al objetivo planteado durante la sesión todo esto acompañado de las diferentes evaluaciones que se llevarán a cabo para ver sí se logró el objetivo o si hace falta poder reforzarlas más adelante".*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo de duración o el número de repeticiones de cada una actividades?

Profesor No. 3: *"Bueno, ya los tiempos de desarrollo de las partes de la sesión ya son algo establecidas porque ya tenemos determinado el tiempo porque no le podemos dar mucho tiempo a la parte inicial porque de antemano es una parte muy corta y se le tiene que dar más énfasis al desarrollo de las actividades entonces tomamos el tiempo de acuerdo a como nosotros le demos rapidez para realizar nuestras actividades".*

Pregunta 7. ¿Establecer un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 3: *"*La *progresión la podemos manejar en cuanto a la dificultad de las actividades para este grado ya los alumnos están desarrollado en cuanto a sus habilidades y son un poco más de que analicen las cosas y las formas en Cómo pueden resolverlas no tanto el que estás sean muy difíciles y muy fáciles es la forma en como adecuen los movimientos para poder resolver las situaciones de juego".*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 3: *"Determinan en la sesión dependiendo el grado de dificultad empezando por lo más fácil hasta llegar a lo más complicado esto para lograr el objetivo de sesión".*

Al observar los resultados del profesor No. 3 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la identificación de la actividad para la enseñanza (36%) y a la secuencia de las actividades para la enseñanza con un (20%), además nos menciona en su plan escrito que durante el desarrollo de su sesión "*La actividad que llevará a cabo en su plan clase es un circuito motor con formas jugadas y juegos pre deportivos".* Al observar los resultados del profesor No. 3 en el factor del componente de estructura de la tarea,

nos indica que si llevó a cabo un análisis de la tarea, identificación, secuencia, tiempo, progresión y especificación de la forma de organizar la tarea, pero no así una valoración de la actividad, siendo esto fundamental como indican otro autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Rink 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Además es importante destacar que no se identificaron en su totalidad los prerrequisitos necesarios que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007).

Los resultados obtenidos del componente de estructura de la actividad coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987), en donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la progresión, la organización, el análisis y el tiempo de la actividad. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación, por otra parte los resultados coinciden con Rink (1993, 2010), quien menciona cómo los profesores organizan el ambiente de trabajo en sus planteles, pues el profesor No. 3 en su planificación de su clase escribe como va a ser la formación y la agrupación de sus alumnos en cada una de las tareas para así lograr un desarrollo armónico en su clase

Cuarta categoría: **Materiales.**

Como se puede observar en la Tabla 23 y 24 dentro de esta categoría, el profesor No. 3 durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto en la toma de decisiones fue la gestión de los materiales para la enseñanza con un 45%, seguido de la identificación de los materiales con un 27%, respecto a la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje sólo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 44%. En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 3 a la pregunta sobre los materiales respondió lo siguiente:

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 3: *"Para poder verificar qué materiales vamos a utilizar, hay que ver las actividades qué vamos a llevar a cabo porque cada actividad tiene diferente material que se va a utilizar en algunas actividades se repiten pero por lo regular son materiales que tenemos a la mano en nuestra escuela y la otra es que estos se apeguen al desarrollo de la sesión de cada una de las actividades".*

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 3: *"Bueno en este caso como la sesión la hicimos es un circuito, hay que ver la cantidad de espacio que tenemos en nuestra escuela para ver dónde serían ubicadas cada una de las estaciones para qué no interfiera en el desarrollo de la sesión o en el cambio de las estaciones y pueda haber un accidente por eso la ubicación de los materiales tiene mucho que ver con el espacio qué cuentas en tu escuela".*

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios qué has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 3: *"En este caso no establecimos una orden así muy estricto porque podríamos enfocarnos a cómo se fueron acomodando las estaciones y la ubicación del material se tuvo que adaptar a cada una de ellas en el espacio que se prestaba para la realización de las actividades para poder llevarlas a cabo sin ningún problema".*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material qué has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 3: *"Yo pienso que sí porque cómo lo manifiesto son materiales que regularmente son vistosos para los niños y son de llamar la atención y aparte se le pueden dar muchas utilidades y en este caso estos materiales se prestan para las actividades que se plantearon".*

Analizando los resultados encontrados del pensamiento en voz alta, se puede determinar que el profesor No. 3 si gestiono los materiales que va a utilizar con un 45%, de la misma forma que identifica los materiales con un 27% y analiza e materiales que va a utilizar para la enseñanza con un 19%, además nos menciona

cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su sesión, de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).Estos resultados están en consonancia con otros autores quienes coinciden que para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Además podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista el profesor sabe de la importancia del uso de materiales pues nos indica lo siguiente: *"Yo pienso que sí, porque cómo lo manifiesto son materiales que regularmente son vistosos para los niños y son de llamar la atención y aparte se le pueden dar muchas utilidades y en este caso estos materiales se prestan para las actividades que se plantearon",* por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados al redactarlos en su plan clase.

Los resultados obtenidos por el profesor No. 3 coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales. De la misma forma Imwold y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron, le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase. Estos resultados estarían en consonancia con Del Villar, (2001a). Quien señala que la planificación también incluirá la selección de estrategias de enseñanza, métodos, técnicas, actividades, enseñanza, y materiales de acuerdo con la consecución de los objetivos a trabajar en las sesiones de educación física. De esta manera, aquel docente que trabaja con grupos de 25-30 alumnos debe establecer rutinas organizativas que le lleven a movilizar el material y a los alumnos, de forma eficaz.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 3: *"Uno de los principales factores qué tenemos que tener en cuenta es el desarrollo físico del niño y también el desarrollo emocional ya que el programa nos maneja ciertos estándares en los cuales Tenemos que tener de cómo están los niños en esta etapa y también el objetivo que estamos planteando también para poder llevarlo a cabo".*

Pregunta 14. ¿A qué factores has atendido para la distribución de los alumnos?

Profesor No. 3: *"Bueno, es que en este caso a mí me gusta mucho intercalar a los alumnos ya que en estos grados se da mucho la separación los géneros y en este caso trato que los equipos sean variados o mixtos para que se enseñen a trabajar en equipo apoyándose entre ellos mismos sin que haya alguna diferencia por el hecho de ser hombre o mujer por eso me gusta mucho tenerlos como se dice revueltos".*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

Como podemos ver en la Tabla 23 y 24 el profesor No. 3 valoro con mayor porcentaje la relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza con un 50%, y la Identificación del nivel del alumno de igual forma con un 50%, pero en la relación de la elaboración y desarrollo de su plan clase este, no escribe la valoración que va a realizar, ni si la valoración mide los objetivos o resultados que se planteó tampoco si la valoración es viable de realizar en su sesión de educación física, puesto que no se encontró ninguna evidencia de esto. En la entrevista sobre lo realizado en el pensamiento en voz alta y en la redacción del plan de sesión referente al diagnóstico, el profesor No. 3 menciona lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 3: *"Bien en Cuanto a la evaluación al inicio de la sesión se hace una pequeña serie de preguntas para verificar qué tanto conocen de lo que vamos a llevar a cabo en nuestra clase de acuerdo al objetivo de bloque en el desarrollo de las actividades también se realizan algunas evaluaciones para ver si se ha modificado o si se ha mejorado un poco el avance y al final se puede hacer un tipo de retroalimentación para conocer o saber si ya cambió un poco el conocimiento que tenían en el principio o cómo están terminando la sesión".*

Pregunta 16. ¿Cómo has de terminado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 3: "*Bueno insisto esto se toma en cuenta con respecto al examen de diagnóstico que se realiza al inicio porque insisto el programa nos maneja unos estándares pero sabemos que en cada situación o escuela en cada comunidad los desarrollos de los niños son diferentes entonces nos vamos al resultado del examen de diagnóstico".*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisfacción las necesidades reales de los alumnos?

Profesor No. 3: *"Las actividades un poco dinámicas son actividades que requieren que el alumno ponga un poco más de esfuerzo y empeño en la realización de estás y algunas de ellas son actividades que les gustan y tomamos en cuenta esto para que el alumno la realice con un poco de alegría".*

Al analizar los resultados del profesor No. 3 observamos que no toma en cuenta los elementos del diagnóstico ya que los resultados en voz alta sólo identificó el nivel inicial del alumno, así como la relación de las necesidades del alumno con los elementos de enseñanza, pero no considera la valoración final del alumno, y en su plan clase no redacta la valoración y si esta es viable de realizar, esto estaría en consonancia con lo encontrado por otros autores (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010). También, los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico: *"En cuanto a la evaluación al inicio de la sesión se hace una pequeña serie de preguntas para verificar qué tanto conocen de lo que vamos a llevar a cabo en nuestra clase de acuerdo al objetivo de bloque en el*

desarrollo de las actividades", Esto estaría en la línea de otras investigaciones (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 3 no tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos con respecto a los elementos de enseñanza, pues le da poca importancia a la identificación del nivel final de sus alumnos, estos resultados están en contra con lo expuesto en otros estudios en donde señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración y el nivel o las necesidades de sus alumnos (Lund y Veal 2008; Twardy y Yerg, 1987). De la misma manera otros autores (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Kelly y Melograno, 2004; Metzler, 2005) señalan que evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo qué han aprendido los alumnos en su clase.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con qué iniciaste tu planificación?

Profesor No. 3: *"Primeramente tratando de conocer la mayor parte de los contenidos qué te maneja el programa porque de ahí parte todo lo que tenemos que hacer después de eso ubicándonos en el área donde estamos es decir en la zona dónde estamos trabajando ya que se busca llevar a cabo un examen, de diagnóstico en el cual abarques algunas cosas que tengan que ver con el objetivo del bloque porque esto es lo que se diferencia de cada sesión entonces si tenemos que tomar en cuenta varias cosas y principalmente los resultados de los exámenes diagnósticos qué son los que nos van a dar la base para poder desarrollar la sesión".*

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 3: *"Bueno yo acostumbro a tenerlos a la mano porque no lo conocemos todo y nos puede llegar a faltar algo por eso procuro tenerlos todo el día y realizar algunas modificaciones a las actividades.*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No. 4, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 25), la redacción del plan clase (Tabla 26) y la entrevista estructurada.

Tabla 25.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 4.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	4	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	2	50
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	1	25
Justificación de los objetivos.	1	25
Contenidos	8	100
Identificación/selección del contenido.	2	25
Análisis del contenido.	2	25
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	2	25
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	1	12.5
Cantidad de contenidos.	1	12.5
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad	9	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	1	11
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.	3	34
Tiempo de las actividades de enseñanza.	2	22
Especificación de la forma de organización de la actividad.	1	11
Progresión de la actividad.	2	22
Materiales	9	100
Identificación de los materiales.	3	33
Análisis de los materiales para la enseñanza.	5	56
Valoración de los materiales para la enseñanza.	0	0
Gestión de los materiales para la enseñanza.	1	11
Diagnóstico	1	100
Identificación del nivel del alumno.	0	0
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	1	100
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 26.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 4.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	10	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	5	50
Escribe el tiempo total de la clase.	1	10
Escribe los materiales que va a utilizar	4	40
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.	8	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	1	12.5
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	4	50
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	3	37.5
Tareas de aprendizaje	2	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	2	100
Presentación y estructura de la tarea	6	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	1	16.5
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	4	67
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	0	0
Escribe sobre la presentación de la tarea.	1	16.5
Valoración	3	100
Escribe la valoración que va a realizar.	2	67
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	0	0
Es viable de realizar la valoración.	1	33
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 4 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Qué ha considerado para establecer los objetivos de la clase?

Profesor No. 4*: "Para considerar los objetivos de la clase, primeramente hay que planear de acuerdo a los aprendizajes esperados es el propósito que tengo que lograr".*

Primera categoría: **Objetivos.**

Como podemos ver en la Tabla 25 al analizar los resultados del profesor No. 4 estos nos indican que sí tomo decisiones sobre el objetivo o propósito, ya que durante el pensamiento en voz alta el profesor menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo: *"Que el alumno desarrolle el pensamiento creativo para generar respuestas motrices en situaciones de juego". Asimismo, en la entrevista él señala que. "Para considerar los objetivos de la clase, primeramente hay que planear de acuerdo a los aprendizajes esperados".* Pero al momento de diseñar su objetivo el no considera que estos fueran medibles y fácil de realizar.

Estos hallazgos encontrados están en contra con lo señalado por Lund y Veal (2008), quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund y Veal 2008). Además, el profesor no considera los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo y no considera que estos sean viables de ser valorados (Rink, 2013). Sin embargo, nuestros resultados si están acordes con otros estudios (p.e., Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987) quienes encontraron que los profesores de Educación Física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado.

Nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan de sesión y en la experiencia del profesor, porque esto nos indica que el docente sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos (Rink, 2013). Así mismo, Cavallini (2006) destacó que los docentes deben establecer los objetivos, los elementos de enseñanza, la psicomotricidad elementos y la evaluación de los estudiantes mientras escribe sus planes de lecciones. Navarro, Valero-García, Sánchez, y Tubella, (2000) mencionan que los objetivos escritos deben poseer asociaciones con las actividades docentes planificadas en sus sesiones de clase y utilizar estos recursos didácticos como una poderosa herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados nos indican que del total de componentes

evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia en la toma de decisiones durante el pensamiento en voz alta fue la Identificación del resultado esperado del alumno con 50%, seguido de la valoración del objetivo/congruencia con la instrucción y la justificación de los objetivos con 25% cada uno. Dentro de su elaboración del plan clase, el valor más alto es cuando escribe los objetivos para la realización de su sesión, con un 100%.

Segunda categoría: **Contenidos.**

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito) nos indican que el profesor identifico con mayor porcentaje de esta subcategoría a la Identificación/selección del contenido, al análisis del contenido y al análisis de los pasos de la secuencia del contenido con un 25% cada uno,en lo que se refiere a la planificación de la sesión ,el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 50%.

A continuación se muestran las respuestas que nos proporcionó en la entrevista estructura.

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión?

Profesor No. 4: *"Bueno más que todo saber los conocimientos previos del alumno aquí aplicamos un diagnóstico previo para saber los conocimientos previos y de aquí nos enfocamos principalmente a lo que vamos a trabajar con ellos".*

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 4: *"Más que todos el alumnado las características de los niños su estatura su conocimiento pues en sí el modo de pensar, el cómo resolver las situaciones las circunstancias de juego mediante la actitud y el desenvolvimiento de los alumnos aquí nos vamos dando cuenta de lo que ellos necesitan"*.

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante el proceso de planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan

escrito y entrevista) nos indican que el profesor No. 4 si toma en cuenta el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta ,y al momento de su redacción del plan de sesión está escrito el contenido que va a trabajar: *"Que los alumnos utilicen su creatividad como una referencia para solucionar problemas al trabajar los circuitos de acción motriz"* y al realizarle la entrevista señala que depende del tema que están tratando y del ambiente del trabajo. También, menciona que el contenido se fundamenta en: *"Que el alumno identifique las características de la creatividad".* Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (p.e., Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito (Rink, 1993, 2010).

Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan 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 así como analizar los pasos de la secuencia del contenido, como lo señalan los autores antes mencionados y según. Rink, Frnch, Werner, Lynn, y Mays (1991), para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión. Para 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. En este caso, el profesor tiene escrito el contenido en el objetivo, lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos a los obtenidos por Rink (1993) quien 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. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento Amade (2005) quien 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.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Por otra parte, los resultados nos indican que del total de componentes evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia es en la toma de decisiones durante el pensamiento en voz alta fue sobre la presentación y estructura de la actividad100%, dentro de esta fase como podemos ver en la Tabla 25 las subcategorías con mayores porcentajes son: Secuencia de las actividades para la enseñanza con un 34%, el tiempo de las actividades de enseñanza y la progresión de la actividad ambas con 22%. La mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, considerando principalmente la agrupación de los alumnos en la tarea a realizar 67% (Ver Tabla 26). De acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente estructura de las actividades son las siguientes:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 4: *"Primeramente nos basamos siempre en los planes y programas 2011 que nos da la secretaría que es de ahí donde nos basamos ya de ahí nos enfocamos en los bloques en los ejes en todo lo que vamos a trabajar".*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 4: *"Bueno lo que pretendemos con las actividades es lograr el propósito y éste va enfocado con los objetivos que queremos lograr para llevar a cabo nuestra sesión".*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 4: *"Bueno pues yo lo distribuyó primeramente se planea a ver cuánto tiempo te vas a llevar lo distribuyó y si por ejemplo si hay una actividad en*

donde el alumno tenga que ratificar pues lo distribuyó y voy dando más tiempo en donde se tenga que aplicar que lo plasme bien".

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 4: "*Sí que estas se realicen de lo más fácil a lo más complicado".*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 4: *"La secuencia es que si se ha logrado el objetivo no hayamos tenido avance y si no pues me retrocedo un poquito y me lo reafirmó y luego ya seguimos Bueno si se ha logrado o no el objetivo".*

Al analizar los resultados del profesor No. 4 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la secuencia de las actividades con un 34%, la progresión de la actividad y el tiempo de la actividad de enseñanza ambas con un 22%, además nos menciona en su plan escrito que durante el desarrollo de su sesión: *"La actividad que llevara a cabo en su plan clase es un rally de juegos tradicionales, juegos modificados y actividades recreativas".* Al observar los resultados del profesor No. 4 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que no llevó a cabo una valoración ni un análisis de la actividad para la enseñanza, siendo esto fundamental como indican otros autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Rink 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

Además es importante destacar que si se identificaron los prerrequisitos necesarios que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007). Los resultados obtenidos del componente de "estructura de la actividad" si coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la

progresión, la organización, la secuencia y el tiempo de la actividad. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación. Por otra parte los resultados coinciden con Rink (1993, 2010). Quien menciona cómo los profesores organizan el ambiente de trabajo en sus planteles, pues el maestro No. 4 en su planificación de su clase escribe como va a ser la agrupación de sus alumnos en cada una de las tareas, además de escribir sobre la presentación y el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas, para así lograr un desarrollo armónico en su clase

Cuarta categoría: **Materiales.**

La toma de decisiones en esta fase del profesor No. 4 durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto fue el análisis de los materiales para la enseñanza con un 56% y la identificación de los materiales con un 33%, así en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje solo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 40% posteriormente de haber realizado el proceso de planificación en la entrevista menciona lo siguiente.

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 4: *"Bueno primeramente tienes que ver los alumnos las necesidades de los alumnos el tiempo qué materiales tienes y que puedes utilizar para trabajar con esos alumnos de acuerdo a sus necesidades de igual se utiliza material de reciclado de ahí te enfocas con el objetivo y con las actividades que vas a realizar"***.**

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 4*: "Para la distribución más que todo el área saber de dónde a dónde yo puedo trabajar y más que todo establecérselo a los alumnos delimitarles el área ya de acuerdo ya está distribuido para un mejor manejo".*

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios qué has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 4*: "Para establecer el orden en cuanto a los materiales establecer siempre con los alumnos el cuidado del material el respetarlo más que todo yo lo dejó acomodando y cuando terminamos ellos ya saben que tienen que recogerlo y guardarlo más que todo hacer una tarea de cuidar el material con el que trabajamos y ellos ya lo saben".*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 4: *"Si lo Considero que es el adecuado para la clase y más cuando hay una estación en donde tienes que crear y desarrollar la creación e imaginación de los alumnos".*

Analizando los resultados de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) se puede determinar que el profesor No. 4 si analizó los materiales para la enseñanza 56% además nos menciona cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su clase, además también identifico los materiales 33%, y gestiono los materiales que va a utilizar para la enseñanza con un 11%,, de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Estos resultados están en consonancia con otros autores quienes coinciden que para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor sabe de la importancia del componente de materiales pues nos indica lo siguiente al respecto del uso del material: *"Bueno, primeramente*

tienes que ver los alumnos las necesidades de los alumnos el tiempo qué materiales tienes y que puedes utilizar para trabajar con esos alumnos de acuerdo a sus necesidades de igual se utiliza material de reciclado de ahí te enfocas con el objetivo y con las actividades que vas a realizar" por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. Los resultados obtenidos por el profesor No. 4 coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales, de la misma forma, Imwold, y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase.

En lo que se refiere a los resultados que encontramos estos también coinciden con Del Villar (2001b). Quien señala que la planificación también incluirá la selección de estrategias de enseñanza, métodos, técnicas, actividades, enseñanza, y materiales de acuerdo con la consecución de los objetivos a trabajar en las sesiones de educación física. De esta manera, aquel docente que trabaja con grupos de 25-30 alumnos debe establecer rutinas organizativas que le lleven a movilizar el material y a los alumnos, de forma eficaz. De igual forma coincide con Hughes (2002) quien nos dice que La planificación incluye la preparación en aspectos tales como el entorno físico de la clase y la selección de materiales.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13 ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 4: *"Bueno pues ya saben los alumnos que son tres momentos y el tiempo que tiene cada uno de ellos que es el inicio desarrollo y final más que todo una organización donde ellos estén conscientes de lo que es una clase de Educación Física cómo inicia y cómo termina ya ellos ya tienen este conocimiento".*

Pregunta 14. ¿A qué factores Has atendido para la distribución de tus alumnos?

Profesor No. 4: *"Yo aquí no toma en cuenta así nada yo trato siempre en mi clase procuro que los equipos de los alumnos sean diferentes siempre buscando la integración y su colaboración".*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

Como podemos ver en la Tabla 25 y 26 el profesor No. 4 valoró con mayor porcentaje la relación de las actividades que realiza el alumno con los elementos de la enseñanza con un 100%, además en la redacción de su plan de sesión da un 67% a la valoración que va a realizar un 33% que es viable de realizar la valoración y. En la entrevista estructurada la respuesta del profesor No. 4 a la pregunta sobre evaluación o diagnostico respondió lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 4: *"Bueno como lo he mencionado yo pongo una rúbrica la que es evaluar mediante la observación ya saben que a diario los estoy realizando mis anotaciones en la bitácora y en mi libreta y más que todo las rúbricas nos basamos siempre en los diagnósticos y en el seguimiento de los diagnósticos".*

Pregunta 16. ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 4: "*Esto lo determinó mediante el diagnóstico y si hay alguna actividad que tengo que modificar se hace siempre tratando de que el alumno aprenda y que tenga un aprovechamiento y un porcentaje de avance de cada clase",*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 4: *"Bueno pues en muchos aspectos pues en sí satisface más que en todo pues es trabajo en equipo en colaboración respeto que siempre se les hace hincapié y además diseñando actividades donde el alumno trabajé su creatividad".*

Al analizar los resultados del profesor No. 4 observamos que sólo toma en cuenta la relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza en relación con los elementos del diagnóstico ya que los resultados en voz alta solo se identificó este, pero no considera la identificación del nivel alumno ni la valoración final, y en su plan clase no redacta si la valoración mide los objetivos o resultados que se planteó (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010).

También los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico: *"Bueno como lo he mencionado yo pongo una rúbrica la que es evaluar mediante la observación ya saben que a diario estoy realizando mis anotaciones en la bitácora y en mi libreta y más que todo las rúbricas nos basamos siempre en el seguimiento de los diagnósticos"* (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 4 no tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos respecto a los elementos de enseñanza pues le da poca importancia a la identificación del nivel final de sus alumnos, estos resultados están en contra con lo expuesto en otros estudios en donde señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración y el nivel o las necesidades de sus alumnos (Lund y Veal, 2008; Twardy y Yerg, 1987). También Goc-Karp y Zakrajsek (1987), señalan que la mayoría de los profesores si consideran el nivel o las necesidades de sus alumnos, de la misma forma Kelly y Melograno (2004) y Metzler (2005) señalan que la evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo qué han aprendido los alumnos en su clase.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 4: *"Pues más que todo con los aprendizajes esperados Qué es lo que tienes que lograr así como que competencia vas a trabajar el grado el*

grupo los propósitos y ya en sí nos vamos a los contenidos las estrategias didácticas que hay que plasmar en nuestra clase más que todo vas de paso en paso hasta lograr el desarrollo de tu clase".

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 4*: "Pues basándonos en los programas y sobre todo si podemos modificar o diseñar de una forma flexible en donde el alumno tenga que a trabajar de una forma más activa"*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por los 4 profesores con planeación escrita, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 27), la redacción del plan clase (Tabla 28) y la entrevista estructurada

Tabla 27.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta de los 4 profesores con planeación Escrita.

Componentes y subcategorías	Frecuencias				Porcentajes			
Maestros	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivos	5	1	3	4	100	100	100	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	2		1	2	40		33	50
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	2		1	1	40		33	25
Justificación de los objetivos.	1	1	1	1	20	100	33	25
Contenidos	17	6	12	8	100	100	100	100
Identificación/selección del contenido.	3	1	4	2	17	16.6	33	25
Análisis del contenido.	5	3	4	2	29	50	33	25
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	2	1		2	12	16.6		25
Valoración del contenido.								
Secuencia de contenidos.	3	1	1	1	17	16.6	8.3	12.5
Cantidad de contenidos.	2		3	1	12		25	12.5
Progresión del contenido.	2				12			
Estructura de la actividad	19	8	25	9	100	100	100	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	2	1	9	1	11	12.5	36	11
Análisis de la actividad para la enseñanza.	4	1	3		21	12.5	12	
Valoración de la actividad para la enseñanza.								
Secuencia de las actividades para la enseñanza.		2	5	3		25	20	34
Tiempo de las actividades de enseñanza.	3	2	3	2	16	25	12	22
Especificación de la forma de organización de la actividad.	5	2	2	1	26	25	8	11
Progresión de la actividad.	5		3	2	26		12	22
Materiales	8	4	11	9	100	100	100	100
Identificación de los materiales.	5	2	3	3	63	50	27	33
Análisis de los materiales para la enseñanza.	1	1	2	5	12	25	19	56
Valoración de los materiales para la enseñanza.	1		1		12		9	
Gestión de los materiales para la enseñanza.	1	1	5	1	12	25	45	11
Diagnóstico	4	1	2	1	100	100	100	100
Identificación del nivel del alumno.	1	1	1		25		50	
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	2		1	1	50		50	100
Valoración del nivel final del alumno.	1	1			25	100		

A continuación analizaremos los resultados de los componentes de la planificación en la toma de decisiones de la fase preinteractiva de los 4 profesores con planeación escrita. Primero identificaremos las categorías donde los maestros si tomaron en cuentan para su planeación:

Como podemos ver en la Tabla 27, en la categoría de los objetivos se identificó las siguientes subcategorías: la identificación del resultado esperado del alumno (5 veces), la valoración del objetivo/congruencia con la instrucción (4 veces) y la justificación de los objetivos (4 veces), siendo el profesor No. 1 con 5 frecuencias, el que más subcategorías menciono.

En lo que se refiere a la categoría de contenidos, las subcategorías encontradas fueron las siguientes: identificación/selección del contenido (10 veces), análisis del contenido (14 veces), análisis de los pasos de la secuencia del contenido (5 veces), progresión del contenido secuencia de contenidos (6 veces), cantidad de contenidos (6 veces), progresión de contenidos (2 veces), siendo el profesor No. 1 con 17 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En la estructura de la actividad, las subcategorías encontradas fueron las siguientes: Identificación de la actividad para la enseñanza (13 veces), análisis de la actividad para la enseñanza (8 veces), secuencia de las actividades para la enseñanza (10 veces), tiempo de las actividades de enseñanza (10 veces), especificación de la forma de organización de la actividad (10 veces) y la progresión de la actividad (10 veces), siendo el profesor No. 3 con 25 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En los componentes de la categoría de los materiales se identificaron las siguientes subcategorías: identificación de los materiales (13 veces), el análisis de los materiales para la enseñanza (9 veces), la valoración de los materiales para la enseñanza (2 veces) y la gestión de los materiales para la enseñanza (8 veces), siendo el profesor No. 3 con 11 frecuencias el que más subcategorías menciono.

Y por último, en la categoría de diagnóstico las subcategorías que encontramos fueron: la identificación del nivel del alumno (3 veces), relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza (4 veces) y la

valoración del nivel final del alumno (2 veces), siendo el profesor No. 1 con 4 frecuencias el que más subcategorías menciono.

Las categorías que no mencionaron los 4 profesores con planeación escrita fueron las siguientes: Contenidos las subcategorías: Valoración del contenido.

Estructura de la actividad: Valoración de la actividad para la enseñanza

Tabla 28.

Componentes del plan sesión en la toma de decisiones de la fase interactiva de los 4 profesores con planeación escrita.

Componentes del plan sesión.	Frecuencias				Porcentajes			
Maestros	1	2	3	4	1	2	3	4
Descripción del contexto o tiempo.	10	8	9	10	100	100	100	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	5	4	4	5	50	50	44	50
Escribe el tiempo total de la clase.	1	1	1	1	10	12	12	10
Escribe los materiales que va a utilizar.	4	3	4	4	40	37	44	40
Objetivos.	9	0	2	1	100	0	100	100
Escribe los objetivos.	7		1	1	78		50	100
Son medibles los objetivos.	2				22			
Son viables de ser valorados los objetivos.			1				50	
Procedimiento de gestión, tiempo y espacio.	15	7	4	8	100	100	100	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	3	1	3	1	20	14	75	12
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	6	3		4	40	43		50
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	6	3	1	3	40	43	25	37
Tareas de aprendizaje.	2	2	5	2	100	100	100	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	2	2	5	2	100	100	100	100
Presentación y estructura de la tarea.	7	2	6	6	100	100	100	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	1			1	14.3			16
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	4	1	3	4	57	50	50	67
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	1	1	3		14.3	50	50	
Escribe sobre la presentación de las tareas	1			1	14.3			16
Valoración	10	2	0	3	100	100	0	100
Escribe la valoración que va a realizar	5	2		2	50	100		67
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó	2				20			
Es viable de realizar la valoración	3			1	30			33
Revisión y cierre	1	1	1	1	100	100	100	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre	1	1	1	1	100	100	100	100

Como podemos ver en la Tabla 28 se identificaron todos los componentes del plan de sesión de los 4 profesores con planeación escrita.

Respecto a la descripción del contexto o tiempo, las subcategorías que se encontraron fueron: Escribe el contenido que va a trabajar (18 veces), escribe el tiempo total de la clase (4 veces) y escribe los materiales que va a utilizar (15), siendo el profesor No. 1 y No. 4 con 10 frecuencias los que más subcategorías mencionaron.

En cuanto a los objetivos, la subcategorías que utilizaron fueron: Escribe los objetivos (9 veces), son medibles los objetivos (2 veces) y son viables de ser valorados los objetivos (1 vez), siendo el profesor No. 1 con 9 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En relación al procedimiento de gestión, tiempo y espacio, las subcategorías más utilizadas fueron: escribe el tiempo de las partes de la clase (8 veces), escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio (13 veces) y escribe cómo va a distribuir el material en el espacio (13 veces), siendo el profesor No. 1 con 15 frecuencias el que más subcategorías menciono.

Respecto a las tareas de aprendizaje, la subcategoría que aparece es: escribe las tareas de aprendizaje (11 veces), siendo el profesor No. 3 con 5 frecuencias el que más veces la menciono.

En la presentación y estructura de la tarea, las subcategorías fueron citadas de la siguiente manera: Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas (2 veces), escribe cómo van a ser agrupados los alumnos (12 veces), escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas (5 veces) y escribe sobre la presentación de la tarea (2 veces), siendo el profesor No. 1 con 7 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En la valoración, las subcategorías que se utilizaron fueron las siguientes: escribe la valoración que va a realizar (9 veces), la valoración mide los objetivos o resultados que se planteó (2 veces) y es viable de realizar la valoración (4 veces), siendo el profesor No. 1 con 5 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En cuanto a la revisión y cierre, la subcategoría que se menciono fue: Escribe que se va a realizar la revisión y el cierre (4 veces), siendo los cuatro profesores los que mencionaron dicha subcategoría (1 vez cada uno).

Análisis de frecuencias, porcentajes y entrevistas en la fase preinteractiva e interactiva en profesores con el uso del Software.

Para responder a los objetivos 1 (identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones de los profesores de educación física al elaborar su plan de sesión sobré las competencias de corporeidad, expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices) y el objetivo 2 (identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones en la fase interactiva de los profesores de educación física al elaborar su plan de sesión) se presentarán los resultados del pensamiento en voz alta, el plan de sesión y por último los datos de la entrevista estructurada, para confirmar o rechazar lo realizado en su planificación.

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No. 5, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 29), la redacción del plan clase (Tabla 30) y la entrevista estructurada.

Tabla 29.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 5.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	4	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	25
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	2	50
Justificación de los objetivos.	1	25
Contenidos	13	100
Identificación/selección del contenido.	1	8
Análisis del contenido.	4	31
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	1	8
Valoración del contenido.	1	8
Secuencia de contenidos.	2	14
Cantidad de contenidos.	3	23
Progresión del contenido.	1	8
Estructura de la actividad	11	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	2	18
Análisis de la actividad para la enseñanza.	1	9
Valoración de la actividad para la enseñanza.	2	18
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	4	37
Tiempo de las actividades de enseñanza.	0	0
Especificación de la forma de organización de la actividad.	1	9
Progresión de la actividad.	1	9
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	2	100
Identificación del nivel del alumno.	1	50
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	1	50
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 30.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 5.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	13	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	10	77
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar	3	23
Objetivos	4	100
Escribe los objetivos.	3	75
Son medibles los objetivos.	1	25
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	8	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	0	0
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	5	63
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	3	37
Tareas de aprendizaje	12	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	12	100
Presentación y estructura de la tarea	9	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	0	0
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	5	56
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	3	33
Escribe sobre la presentación de la tarea.	1	11
Valoración	14	100
Escribe la valoración que va a realizar.	7	50
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	3	21
Es viable de realizar la valoración.	4	29
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 5 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Qué ha considerado para establecer los objetivos de la clase?

Profesor No. 5: *"Bueno más que nada estén con un diagnóstico los niños se someten a un diagnóstico para ver las habilidades que tienen de los que les*

faltan Y en que sobresalen entonces en eso me baso para realizar la planeación Para ajustarla en las habilidades del niño y ver que se puede desarrollar de él".

Primera categoría: **Objetivos.**

Al analizar los resultados del profesor No. 5 estos nos indican que sí tomo decisiones sobre el objetivo o propósito, ya que durante el pensamiento en voz alta el profesor menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo: *"es el desarrollo de la motricidad para el proceso de la acción creativa de mis alumnos".* Asimismo, en la entrevista él señala que: *"Bueno más que nada en un diagnóstico en donde los niños se someten a un diagnóstico inicial para ver las habilidades que tienen y que les faltan, así como en que sobresalen entonces en eso me baso para realizar la planeación para ajustarla en las habilidades del niño y ver que se puede desarrollar de él"*. Pero al momento de diseñar su objetivo el solo considera que estos fueran medibles y fácil de realizar pero no que estos sean viables de ser valorados.

Estos hallazgos encontrados están en línea con lo señalado por Lund y Veal (2008), quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund y Veal, 2008). Además, el profesor si valora el objetivo y que sea congruente con la institución. Además que los resultados obtenidos por sus estudiantes se justifiquen al momento de elaborar el objetivo pero no considera que estos sean viables de ser valorados (Rink, 2013). Sin embargo, nuestros resultados no están en línea con otros estudios (p.e, Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987) quienes encontraron que los profesores de educación física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Por lo tanto nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan de sesión y en la experiencia del profesor, porque esto nos indica que el docente sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos (Rink, 2013). Así mismo. Cavallini (2006) destacó además que los docentes deben establecer los objetivos, los elementos de enseñanza, la psicomotricidad elementos y la evaluación de los

estudiantes mientras escriben sus planes de lecciones. Navarro, Valero-García, Sánchez, y Tubella, (2000) mencionan que los objetivos escritos deben poseer asociaciones con las actividades docentes planificadas en sus sesiones de clase y utilizar estos recursos didácticos como una poderosa herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de esta categoría los resultados con mayor porcentaje obtenido son: la valoración del objetivo/congruencia con la instrucción con un 50%la identificación del resultado esperado del alumno y la justificación de los objetivos ambos con un 25%. Dentro de su elaboración del plan clase, el valor más alto es cuando escribe los objetivos con un 75%, y con un 25% que son medibles los objetivos.

Segunda categoría: **Contenidos.**

En lo que se refiere a los contenidos del profesor No. 5, los resultados nos refieren que el mayor porcentaje de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 31%, seguido de cantidad de contenidos con un 23% y la secuencia de los contenidos con 14%, por otra parte en lo que se refiere a la planificación de la clase, el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 77%.

En lo que se refiere a la pregunta de la entrevista estructura sobre los contenidos, el profesor No. 5 indico lo siguiente:

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los **contenidos** de esta sesión?

Profesor No.5: *"Las capacidades del alumno en este caso Igualmente me baso en lo que es las listas de cotejo herramientas útiles que nos proporciona la secretaría para encontrar algunas habilidades sobresalientes y otras que no sobresalen de los niños".*

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 5: *"Más que nada de las actividades menos difíciles a las más fáciles es como ir aumentando el nivel de dificultad para que el niño se dé cuenta que puede hacer y qué no puede hacer entonces en esto me baso".*

Los resultados del contenido nos indican que el profesor No. 5 si toma en cuenta el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta ,y al momento de su redacción del plan de sesión está escrito el contenido que va a trabajar: *"Es el reconocimiento de soluciones ante situaciones de problemas de carácter cognitivo, motor y efectivo poniéndolas a prueba con sus compañeros en la clase"*, y al realizarle la entrevista nos comenta que: *"Más que nada de las actividades menos difíciles a las más fáciles es como ir aumentando el nivel de dificultad para que el niño se dé cuenta que puede hacer y qué no puede hacer entonces en esto me baso".* También, menciona que el contenido se fundamenta en: *"Que el alumno experimente nuevas ideas y se pregunte qué haría para solucionar un problema mediante el trabajo colaborativo".*

Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito. Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan 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. Rink, French, Werner, Lynn, y Mays (1991), para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión. Para 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, en el caso del profesor No. 5, si tiene escrito el contenido en el objetivo, si lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista también nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió para trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos 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 del contenido, el análisis los pasos de la secuencia del contenido, la secuencia del contenido, cantidad del contenido, y la progresión del contenido. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido. Además, según afirman Navarro, Valero-García, Sánchez, y Tubella (2000), una adecuada formulación de los objetivos didácticos es una poderosa herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Por otra parte, los resultados nos indican que la mayor frecuencia en la estructura de la actividad fue La secuencia de las actividades para la enseñanza con un 37%, igualmente la Identificación de la actividad para la enseñanza y la Valoración de la actividad para la enseñanza obtuvieron ambos un 18%, mientras que el Análisis de la Actividad para la enseñanza, Especificación de la forma de organización de la actividad y la Progresión de la Actividad obtuvieron un 9%. En la tabla 30 podemos ver como la mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, considerando principalmente la agrupación de los alumnos en la tarea a realizar 56 %. De acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las respuestas a las preguntas respecto a la estructura de la actividad fueron:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 5: *“Tomo los contenidos en cuestión de la portada de bloque y lo que viene siendo las competencias eso ayuda mucho a la hora de realizar una planeación porque te puedes enfocar en ciertos puntos y adaptarnos al alumno para que se puede realizar las actividades”.*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 5: *"Bueno el objetivo en lo personal, con estas clases es que el niño participe pero además trato de desarrollar en la planeación para que el niño pueda superarse y de que el niño pueda lograr distintas metas esto es lo que yo gano planeando".*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 5: *"Pues normalmente lo que son las clases son de 50 minutos dividimos tanto como el inicio el desarrollo y el cierre en diferentes tiempos puede ser 10 minutos en el inicio entre 20 y 25 minutos en desarrollo y entre 5 y 10 para el cierra y sobre el tiempo para llevarnos sin prisa al salón".*

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 5: *"Bueno si se estableció una progresión en cuestión de lo que se hizo fue cambiar el material que se está utilizando en esta actividad para darle una variante y una para darle una dificultad mayor".*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 5: *"Me baso más en las habilidades del alumno y tomó muy en cuenta la cuestión de los diagnósticos".*

Al revisar los resultados del profesor No. 5 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la secuencia de las actividades para la enseñanza 37%, a la identificación de la actividad para la enseñanza y a la valoración de las actividades para la enseñanza ambas con 18% además nos menciona en su plan escrito que *"realizara una actividad a través de un Rally"* al identificar los resultados expuestos por el profesor No. 5 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que si llevó a cabo un análisis de la tarea, identificación, análisis, valoración, secuencia, especificación de la forma de organizar la tarea y la progresión de la tarea, pero no así, el tiempo de las actividades de enseñanza siendo esto fundamental como indican otro autores

(Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000). Además es importante destacar que si se identificaron casi todos los prerrequisitos necesarios que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007).

Los resultados obtenidos del componente de “Estructura de la Actividad” si coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la secuencia, la valoración, y la identificación de las actividades para la enseñanza. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación. Por otra parte los resultados coinciden con (Rink, 1993, 2010). Quien menciona cómo los profesores organizan el ambiente de trabajo en sus planteles, pues el maestro No. 5 en su planificación de su clase escribe como va a ser la agrupación de sus alumnos en cada una de las tareas, además de escribir sobre la presentación de las mismas.

Cuarta categoría: **Materiales.**

A continuación presentaremos los resultados del profesor No. 5, dentro de esta categoría estos nos muestran que durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto en la toma de decisiones fue la identificación de los materiales con un 100%, así como los resultados obtenidos en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje solo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 23%, después haber realizado el proceso de planificación en la entrevista menciona lo siguiente.

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 5: *“Bueno se ha perdido cuentan lo que es el modo de empleo como lo puede usar y qué variantes puede agregarle a este mismo material “.*

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 5: *"Bueno más que nada el tamaño del espacio el tipo del espacio si es campo de tierra o pavimentado esto influye mucho y la manera de la distribución En cuestión del menos complicado al más complicado".*

Pregunta número 11. ¿Cuáles son los criterios qué has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 5: *"En cuestión de los niveles del más fácil hasta el más difícil en el cual se pueda observar que tanto desarrollo pueden tener los alumnos"***.**

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 5: *"Pienso que sí pues es un material versátil en el cual se puede manipular de distintas maneras"*.

Los resultados de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) se puede determinar que el profesor No. 5 solo identifico los materiales que va a utilizar para la enseñanza, con un 100%, además nos menciona cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su clase, de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Estos resultados están en consonancia con otros autores quienes coinciden que para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Además podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor sabe de la importancia del componente de materiales pues nos indica lo siguiente al respecto del uso del material: *"Pienso que es un material versátil en el cual se puede manipular de distintas maneras para que sean usados por mis alumnos".* Por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. Los resultados obtenidos por

el profesor No. 5 coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales para ser usados en su plan clase, de la misma forma. Imwold y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase. En lo que se refiere a los resultados que encontramos estos también coinciden con Viciana (2002) quien considera que el espacio y los materiales: constituyen un elemento importante que pueden influir de manera significativa en el desarrollo de la sesión. Por esta razón es conveniente prestar la atención necesaria a la hora de seleccionar. Tanto los espacios como los materiales que se van a utilizar durante la sesión.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 5: *"Influye mucho lo que son los alumnos y la información que tiene el docente en este caso es lo primordial saber cómo es tu grupo saber que le falta que domina y saber cómo puedes trabajar con ellos cómo te desarrollas con ellos"*

Pregunta 14. ¿A Qué factores has atendido para la distribución de tus alumnos?

Profesor No. 5: *"Me enfocó mucho en las habilidades de los niños que tanto has mejorado y qué más puedes mejorar que pueden hacer y que no pueden hacer esto me ayuda mucho para que a las plantaciones y perfecciones habilidades que ya tienen para lograr que aprendan habilidades nuevas"*.

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

En esta categoría durante el pensamiento en voz alta el profesor nos marcó con mayor porcentaje la relación de las actividades que realiza el alumno con los elementos de la enseñanza con un 50% y la Identificación del nivel inicial del

alumno también con un 50%, pero no valoro el nivel final del alumno, además en la redacción de su plan de sesión da un 50%, a la valoración que va a realizar en la clase y dice que es viable la valoración de los alumnos en la realización de la clase con un 29% y un 21%, a la valoración de los objetivos, al final en la entrevista, nos proporcionó sus opiniones sobre lo realizado en el pensamiento en voz alta y en la redacción del plan de sesión referente al diagnóstico.

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 5: *"Bueno esta cuestión yo me apoyó mucho tanto en lo que es el SIPEF 9 y con los programas que proporciona la SEP más que nada me retroalimento con los contenidos que tienen y con lo que yo pueda agregar más que nada me apoyo mucho en esta información"*.

Pregunta 16 ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 5: *"Bueno eso se determina en base a los diagnósticos a los resultados de los diagnósticos resultados de los cotejos técnicos además de los resultados del bimestre anterior en cuestión de sus habilidades lo que han desarrollado me baso mucho en cómo se desarrolló el bimestre anterior".*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 5: *"Al final tiendo a preguntarle a los niños cómo se la pasaron si les gustó la clase otras preguntas de ¿Cómo podemos mejorar la clase? pido la opinión de los mismos alumnos y eso también me ayuda agregar variantes a las clases y las actividades",*

Al analizar los resultados del profesor No. 5 observamos que solo toma en cuenta la relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza y la identificación del nivel del alumno, en relación con los elementos del diagnóstico ya que los resultados en voz alta solo se identificó estos, pero no considero, la valoración final ya que pone en su redacción de clase los criterios específicos (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y

Veal, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) También, los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico: *"Bueno eso se determina en base a los diagnósticos a los resultados de los diagnósticos y a los resultados de los consejos técnicos además de los resultados del bimestre anterior en cuestión de sus habilidades lo que han desarrollado me baso mucho en cómo se desarrolló el bimestre anterior".* (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 5 no tiene identificado el nivel final de sus alumnos, estos resultados están en contra con otros estudios en donde señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración y el nivel o las necesidades de sus alumnos (Lund y Veal, 2008; Twardy y Yerg, 1987. Asimismo otros autores (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Kelly y Melograno, 2004; Metzler, 2005) señalan que la evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo que han aprendido los alumnos en su clase.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 5: "*Yo inicié mi planificación en base a una evaluación y a los primeros diagnósticos que hubo y su evolución más que nada"*.

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 5: *"Por lo regular siempre me apoyó con la clase siempre tengo a la mano de planeación de la clase porque surgen dentro de la clase variantes modificaciones y algunas ideas de los alumnos en las cuales manualmente yo agregó en la gestión de ahí se agrega manualmente en torno a la clase y eso se usa para el refuerzo para la segunda sesión que se toma en esa clase con el grupo".*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No. 6, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 31), la redacción del plan clase (Tabla 32) y la entrevista estructurada.

Tabla 31.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 6.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	3	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	33.3
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	1	33.3
Justificación de los objetivos.	1	33.3
Contenidos	15	100
Identificación/selección del contenido.	1	7
Análisis del contenido.	4	27
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	4	27
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	2	13
Cantidad de contenidos.	2	13
Progresión del contenido.	2	13
Estructura de la actividad	19	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	6	32
Análisis de la actividad para la enseñanza.	2	10
Valoración de la actividad para la enseñanza.	0	0
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	5	26
Tiempo de las actividades de enseñanza.	0	0
Especificación de la forma de organización de la actividad.	3	16
Progresión de la actividad.	3	16
Materiales	5	100
Identificación de los materiales.	3	60
Análisis de los materiales para la enseñanza.	1	20
Valoración de los materiales para la enseñanza.	0	0
Gestión de los materiales para la enseñanza.	1	20
Diagnóstico	4	100
Identificación del nivel del alumno.	2	50
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	1	25
Valoración del nivel final del alumno.	1	25

Tabla 32.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 6.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	11	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	7	64
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar	4	36
Objetivos	4	100
Escribe los objetivos.	2	50
Son medibles los objetivos.	1	25
Son viables de ser valorados los objetivos.	1	25
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	7	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	1	14
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	3	43
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	3	43
Tareas de aprendizaje	8	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	8	100
Presentación y estructura de la tarea	10	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	1	10
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	3	30
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	2	20
Escribe sobre la presentación de la tarea.	4	40
Valoración	10	100
Escribe la valoración que va a realizar.	5	50
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	2	20
Es viable de realizar la valoración.	3	30
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 6 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Que ha considerado para establecer los objetivos de la clase?

Profesor No. 6: *"Principalmente utilizamos los planes y programas de estudios que nos marca la secretaría de educación 2011. Después de ahí me baso*

en el contexto interno y externo de la escuela y las características y necesidades de los alumnos".

Primera categoría: **Objetivos.**

Al analizar los resultados del profesor No. 6 estos nos indican que sí tomo decisiones sobre el objetivo o propósito, ya que durante el pensamiento en voz alta el profesor menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo**:** *"que el alumno generara propuestas motrices asertivas para plantear y solucionar problemas en juegos modificados para el desarrollo del pensamiento creativo".* Asimismo, en la entrevista él señala que: *"Principalmente utilizara los planes y programas de estudios que marca la Secretaría de Educación 2011, después de ahí me baso en el contexto interno y externo de la escuela y las características y necesidades de los alumnos"*. Y al momento de diseñar su objetivo en su plan de sesión el describió los objetivos, considero que estos fueran medibles y fácil de realizar.

Estos hallazgos encontrados están de acuerdo con lo señalado por Lund y Veal, (2008) quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund, y Veal, 2008). Además, el profesor considero los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo y considero que estos sean viables de ser valorados (Rink, 2013), sin embargo nuestros resultados no están en línea con los encontrados con otros estudios (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987), quienes encontraron que los profesores de Educación Física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Además nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan de sesión y en la experiencia del profesor, porque esto nos indica que el docente sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos (Rink, 2013).

Así mismo, Cavallini (2006) destacó que los docentes deben establecer los objetivos, los elementos de enseñanza, la psicomotricidad, los elementos y la evaluación de los estudiantes mientras escriben sus planes de lecciones. Por otra

parte. Navarro, Valero-García, Sánchez, y Tubella, (2000) mencionan que los objetivos escritos deben poseer asociaciones con las actividades docentes planificadas en sus sesiones de clase y utilizar estos recursos didácticos como una poderosa herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de esta categoría los resultados con mayor porcentaje obtenido son: Identificación del resultado esperado del alumno, valoración del objetivo/congruencia con la instrucción y la Justificación de los objetivos para la sesión todos con un 33.3%. También escribe dentro de su planeación los objetivos 50% y menciona que estos son medibles y son viables de ser valorados en la clase ambos con un 25%,

Segunda categoría: **Contenidos.**

En lo que se refiere a esta fase los resultados presentan que el mayor porcentaje de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 27%, y de igual forma en la elaboración de los pasos de la secuencia de los contenidos con 27%, así también en lo que se refiere a la planificación de la sesión el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 64%.

A continuación se muestran las respuestas que nos proporcionó en la entrevista estructura.

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión?

Profesor No. 6: *"Primero se realiza una evaluación diagnóstica aquí nos marca si el alumno necesita un mejor reforzamiento o no".*

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 6: *"En la evaluación diagnóstica nos marca los aprendizajes esperados y los contenidos con palabras claves de ahí nos basamos para sacarlos".*

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante el proceso de planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que el profesor No. 6 si toma en cuenta el análisis

del contenido al mencionarlo en voz alta ,y al momento de su redacción del plan de sesión está escrito el contenido que va a trabajar: *"Que los alumnos diferencien las características motrices de una persona"* y al realizarle la entrevista señala que depende del tema que están tratando y del ambiente del trabajo. También, menciona que el contenido se fundamenta en: *"Primero se realiza una evaluación diagnóstica aquí nos marca si el alumno necesita un mejor reforzamiento en los contenidos programados o no"*. Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993; 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito (Rink, 1993, 2010).

Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan el potencial de facilitar el aprendizaje de sus 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. Rink, French, Werner, Lynn, y Mays (1991), para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión. Para 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. En este caso, el profesor No. 6 si tiene escrito el contenido en el objetivo, si lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista si nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió para trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos a los obtenidos por Rink (1993) quien 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. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento de Amade (2005) quien 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.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Entre los resultados más importantes nos indican que del total de componentes evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia es en la toma de decisiones durante el pensamiento en voz alta fue sobre la presentación y estructura de la actividad 100%. Dentro de la estructura de la actividad, las subcategorías con mayores porcentajes son: la identificación de la actividad para la enseñanza con 32% y la secuencia de las actividades para la enseñanza con 26%. La mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, considerando. Principalmente cuando escribe sobre la presentación de la tarea con un 40% de acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente estructura de las actividades son las siguientes:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 6: *"Que las actividades sean atractivas para los alumnos hay alumnos que se interesan más en utilizar más un celular o una computadora o el internet por eso yo busco que sean actividades que les llame la atención".*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 6: *"Que el alumno aprenda, el alumno se divierta, que juega que tenga valores, qué reconozca estos valores con los que se trabajan que los alumnos respeten a sus compañeros en la clase".*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 6: *"De acuerdo a la observación reflexión o si el alumno no la comprendió en este caso alargó la actividad un poco más o la acortó hasta que el alumno la comprenda o hago una variante".*

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 6: *"En el programa nos da la opción de elegir las 4 actividades de desarrollo como primero segundo tercero y cuarto de ahí veo cuales es la más sencilla para empezar con lo más sencillo a la más complejo y así evitar que el alumno no se confunda".*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No 6: *"Las evaluaciones, autoevaluaciones y retroalimentaciones que se trabajan con los alumnos esto es muy importante para ver si el alumno aprendió si necesita un reforzamiento si puedo avanzar o retroceder".*

Al analizar los resultados del profesor No. 6 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la identificación de la actividad para la enseñanza con un 32% y a la secuencia de las actividades para la enseñanza con un 26%, además nos menciona en su plan escrito que durante el desarrollo de su sesión: *"La actividad que llevara a cabo en su plan clase que serían actividades de un circuito motriz, juegos modificados, juegos cooperativos y juegos de reglas".*

Al observar los resultados del profesor No. 6 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que no llevó a cabo una valoración de la actividad para la enseñanza, ni el tiempo de las actividades de enseñanza, siendo esto fundamental como indican otro autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Rink 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Además es importante destacar que no se identificaron en su totalidad los prerrequisitos necesarios que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007). Los resultados obtenidos del componente de "estructura de la actividad" no coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del

componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la progresión, la organización, la secuencia y el tiempo de la actividad.

Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación. Por otra parte los resultados coinciden con (Rink, 1993, 2010). Quien menciona cómo los profesores organizan el área de trabajo en sus planteles, pues el maestro No. 6 en su planificación de su clase escribe como va a ser la agrupación y la formación de sus alumnos en cada una de las tareas, además de escribir sobre la presentación de las tareas en cada una de las actividades propuestas en su plan de sesión.

Cuarta categoría: **Materiales.**

Los resultados del profesor No. 6 dentro de esta fase se muestran en las tablas 31 y 32 donde muestran que durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto en la toma de decisiones fue la identificación de los materiales con un 60%, además del análisis de los materiales para la enseñanza en la sesión y la gestión de los materiales para la enseñanza ambos con un 20%, así en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje solo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 36%, después haber realizado el proceso de planificación en la entrevista menciona lo siguiente.

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 6: *"Que sean innovadores también trato de fomentar con ellos el reciclaje a veces que le pido cuerdas de plástico materiales como pelotas de papel diferentes formas de trabajar con ellos en esta cuestión"*.

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 6: *"El espacio, el tiempo, los alumnos es lo más importante para mí".*

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios qué has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 6: "*Ir de los materiales más prácticos como una bolita de papel hasta un material más llamativo más grande para que los alumnos vayan dominando las diferentes formas o diferentes estructuras".*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 6: *"Yo creo que sí porque son materiales que conocen los alumnos que los trabajan pero que una pelota grande no la trabajan frecuentemente si les llama la atención y si la trabajan bien".*

Los resultados de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) se puede determinar que el profesor No. 6, si identifica los materiales que va a utilizar 60% así como los analiza, y gestiono los materiales que va a utilizar para la enseñanza, ambos con un 20% pero no menciono la valoración de los materiales para la enseñanza pero si nos indica cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su clase, de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) Estos resultados están en consonancia con otros autores quienes coinciden que para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor sabe de la importancia del componente de materiales pues nos indica lo siguiente al respecto del uso del material: *"Que sean innovadores también trato de fomentar con ellos el reciclaje a veces que les pido cuerdas de plástico materiales como pelotas de papel diferentes formas de trabajar con ellos en esta cuestión".* Por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. Los resultados obtenidos por el

profesor No. 6 coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales, de la misma forma. Imwold y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase. En lo que se refiere a los resultados que encontramos estos también coinciden con Del Villar (2001b). Quien señala que la planificación también incluirá la selección de estrategias de enseñanza, métodos, técnicas, actividades, enseñanza, y materiales de acuerdo con la consecución de los objetivos a trabajar en las sesiones de educación física. De esta manera, aquel docente que trabaja con grupos de 25-30 alumnos debe establecer rutinas organizativas que le lleven a movilizar el material y a los alumnos, de forma eficaz. De igual forma coincide con Hughes (2002) quien nos dice que La planificación incluye la preparación en aspectos tales como el entorno físico de la clase y la selección de materiales.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 6: "*El tiempo el espacio los equipos y la distribución de los alumnos y las formas de trabajar con ellos".*

Pregunta 14. ¿A Qué factores has atendido para la distribución de tus alumnos?

Profesor No 6: *"Trató de que sean equipos ecuánimes que sean un tanto mixtos y además integrar a aquellos alumnos que no se relaciona bien e integrarlos a ellos".*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

En esta categoría durante el pensamiento en voz alta el profesor valoro con mayor porcentaje la identificación del nivel del alumno con un 50% y en la redacción

de su planificación menciono que si escribe la valoración que se va a realizar en esta con un 50%, así como indica que es es viable de realizar la valoración, con un 30% y que La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó con 20%. 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, el profesor No 6 menciona lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 6: *"En este caso marqué como criterios generar más de 3 propuestas motrices que los alumnos propongan".*

Pregunta 16. ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 6: *"De acuerdo a la evaluación diagnóstica ya que esta nos ayuda a ver en qué nivel están los alumnos en el aprendizaje".*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 6: *"Creo que es un gran avance porque nos ayuda a interactuar entre ellos a que se olviden un poquito de estar en el celular en las redes sociales que frecuentemente utilizan les ayuda a estar un poquito más en contacto con sus demás compañeros".*

Al observar los resultados del profesor No. 6 observamos que si toma en cuenta todas las sub categorías de este componente como son: la identificación del nivel del alumno, la relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza, y la valoración del nivel final del alumno. en relación con los elementos del diagnóstico y en los resultados en voz alta, así mismo también identificó en su plan clase todos los elementos de valoración: Escribe la valoración que va a realizar, su valoración mide los objetivos o resultados que se planteó y además esta es viable de realizar, (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) También, los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico:

“En este caso marqué como criterios generar más de 3 propuestas motrices que los alumnos propongan”. (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 6 si tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos con respecto a los elementos de enseñanza pues le da mucha importancia a la identificación del nivel final de sus alumnos, estos resultados están en concordancia con lo expuesto en el estudio de Twardy y Yerg (1987), y la investigación de Lund y Veal (2008). En donde Señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración. También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) quienes señalan que la mayoría de los profesores si consideran el nivel o las necesidades de sus alumnos, de la misma forma Kelly y Melograno (2004) y Metzler (2005) señalan que la evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo qué han aprendido los alumnos en su clase.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 6: *“Con los planes y programas de ahí inicie luego me fui a las características y necesidades de los alumnos para realizar mi planificación de acuerdo a lo que se busca trabajar y lo que se busca aprender”.*

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 6: *“Para mí es una gran herramienta, porque me va basar en organización en las formas de trabajar Busca que sea atractiva dinámica Y es una forma de estar en un proceso constante de aprendizaje y estos son una herramienta para lograrlo.*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No. 7, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 33), la redacción del plan clase (Tabla 34) y la entrevista estructurada.

Tabla 33.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 7.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	3	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	34
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	2	66
Justificación de los objetivos.	0	0
Contenidos	14	100
Identificación/selección del contenido.	3	21.5
Análisis del contenido.	5	36
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	1	7
Valoración del contenido.	1	7
Secuencia de contenidos.	3	21.5
Cantidad de contenidos.	1	7
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad	6	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	2	33
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.	1	17
Tiempo de las actividades de enseñanza.	0	0
Especificación de la forma de organización de la actividad.	2	33
Progresión de la actividad.	1	17
Materiales	5	100
Identificación de los materiales.	3	60
Análisis de los materiales para la enseñanza.	1	20
Valoración de los materiales para la enseñanza.	0	0
Gestión de los materiales para la enseñanza.	1	20
Diagnóstico	2	100
Identificación del nivel del alumno.	1	50
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	0	0
Valoración del nivel final del alumno.	1	50

Tabla 34.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 7.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	12	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	8	66.7
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar	4	33.3
Objetivos	4	100
Escribe los objetivos.	4	100
Son medibles los objetivos.	0	0
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	4	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	0	0
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	3	75
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	1	25
Tareas de aprendizaje	5	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	5	100
Presentación y estructura de la tarea	7	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	1	14
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	3	43
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	1	14
Escribe sobre la presentación de la tarea.	2	29
Valoración	7	100
Escribe la valoración que va a realizar.	7	100
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	0	0
Es viable de realizar la valoración.	0	0
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No.7 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Primera categoría: **Objetivos.**

Pregunta 1. ¿Que ha considerado para establecer los objetivos de la clase?

Profesor No. 7: *"El objetivo como les comentaba toda escuela tiene una ruta de mejora pero nuestra base es el plan de estudios ya de ahí nos fundamentamos*

para establecer los objetivos que vayamos a tener en todo el ciclo escolar y de ahí partimos a los demás bloques que vamos a interactuar con los alumnos y en las sesiones principalmente".

Al analizar los resultados del profesor No. 7 estos nos indican que sí tomo decisiones sobre el objetivo o propósito, ya que durante el pensamiento en voz alta el profesor menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo: *"que el alumno identificará las acciones motrices generando propuestas para el desarrollo del pensamiento creativo actuando propositivamente a través de juegos modificados y aplicando valores propios".* Asimismo, en la entrevista él señala que: *"El objetivo como les comentaba toda escuela tiene una ruta de mejora pero nuestra base es el plan de estudios ya de ahí nos fundamentamos para establecer los objetivos que vayamos a tener en todo el ciclo escolar"* .Y al momento de diseñar su objetivo en su plan de sesión el describió los objetivos, pero no considero que estos fueran medibles y fácil de realizar. Estos hallazgos encontrados están en desacuerdo con lo señalado por Lund y Veal (2008), quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund, y Veal, 2008).

Además, el profesor no considero los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo ni considero que estos sean viables de ser valorados (Rink, 2013), nuestros resultados si están en línea con los encontrados con otros estudios (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987), quienes encontraron que los profesores de educación física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Además nuestros hallazgos subrayan la importancia que debe tener el objetivo en el plan de sesión además de la experiencia del profesor, porque esto nos indica que el docente sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos (Rink, 2013). Estos resultados pueden justificarse a que, el componente básico de la planificación educativa es la definición de objetivos de su organización, y que el primer paso en la elaboración de una planificación es seleccionar los objetivos

como elementos guía en las siguientes fases de la planificación (Roche, 1996). Además, según afirman Navarro, Valero-García, Sánchez, y Tubella, (2000), una adecuada formulación de los objetivos didácticos es una poderosa herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados observados en la Tabla (33) en la toma de decisiones pre interactivas nos indican que el profesor solo toma decisiones sobre la valoración del objetivo/congruencia con la instrucción con un 66%, así como Identificación del resultado esperado del alumno 34%, ya que lo manifestó durante el pensamiento en voz alta además de escribir en el plan de sesión y según sus opiniones sobre lo realizado durante el diseño de su planificación, él dice que al momento de diseñar sus objetivos consideró lo siguiente: *"El objetivo como les comentaba toda escuela tiene una ruta de mejora pero nuestra base es el plan de estudios ya de ahí nos fundamentamos para establecer los objetivos que vayamos a tener en todo el ciclo escolar y de ahí partimos a los demás bloques que vamos a interactuar con los alumnos y en las sesiones principalmente"* , dentro de su elaboración del plan clase, el valor más alto es cuando escribe los objetivos con un 100%,

Segunda categoría: **Contenidos.**

Presentaremos los porcentajes de las frecuencias dentro de esta categoría, los resultados nos refieren que el mayor porcentaje de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 36%, seguido de la Identificación/selección del contenido y la secuencia del contenido ambos con 21.5%, así también en lo que se refiere a la planificación de la sesión de la clase el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 66.7%.

A continuación se muestran las respuestas que nos proporcionó en la entrevista estructura.

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión?

Profesor No. 7: *"Mi plan de estudios ese es básico de la Taxonomía de Bloom que me ayuda mucho a identificar los verbos a jugar entre las sesiones y lograr el aprendizaje Esperado que necesito hacer con mis alumnos"***.**

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 7: *"El criterio bueno el plan de estudios ya nos da una base y ya de ahí haciendo la lectura podemos plantear y así proyectar un objetivo más concreto"*

Los resultados del contenido nos indican que el profesor No. 7 si toma en cuenta el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta, y al momento de su redacción del plan de sesión está escrito el contenido que va a trabajar: "Diferenciación de las características de una persona creativa en el contexto de la sesión: libertad, originalidad, imaginación y búsqueda de nuevas posibilidades y cambio de reglas". y al realizarle la entrevista señala lo siguiente: *"Mi plan de estudios este es básico además me baso en la Taxonomía de Bloom que me ayuda mucho a identificar los verbos a jugar entre las sesiones y lograr el aprendizaje esperado que necesito hacer con mis alumnos"*.

Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito como lo realizo el profesor No. 7 además que si lo toma en cuenta al realizar el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta esto está en concordancia con (Rink, 1993, 2010). Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que si tengan el potencial de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, ya que para establecer la secuencia y progresión del contenido es necesario, primero, llevar a cabo el análisis del mismo así como analizar los pasos de la secuencia del contenido, como lo señalan los autores antes mencionados y según Rink et al. (1991) para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar y analizar la sesión . Para 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. En este caso, el profesor si tiene escrito el contenido en el objetivo, si

lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista si nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió para trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos a los obtenidos por Rink (1993) quien 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. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento de (Salinas, Viciana, y Miranda, 2006; Viciana et al., 2004; Viciana y Salinas, 2005) quien encontraron que los profesores de educación física en formación inicial redactaban los objetivos y a partir de ellos seleccionaban los contenidos.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Se calculó el porcentaje de frecuencias para esta categoría y los resultados nos indican que del total de componentes evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia es en la toma de decisiones durante el pensamiento en voz alta fue sobre la presentación y estructura de la actividad, la subcategoría con mayor porcentajes fue: Identificación de la actividad para la enseñanza y la especificación de la forma de organización de la actividad ambas con 33% y, posteriormente en la elaboración de su plan clase considero principalmente la agrupación de los alumnos en la tarea a realizar 43% y cuando escribe las tareas que realizaran sus alumnos 29%, terminada la entrevista las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente estructura de las actividades menciono lo siguiente:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 7: *“Una es conocerlas porque el Software te da muchas opciones Pero no es lo mismo por escrito que ya aplicada con los alumnos me gusta conocer las actividades inclusive lo que se pueda programar me ayuda mucho en seleccionar no las puedo aplicar pero me imagino cuando estoy haciendo las*

gestiones cómo estarían mis alumnos con esta actividad y así me ayuda mucho a la selección de las actividades".

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 7: *"El objetivo de las actividades después es el aprendizaje de mis alumnos lograr el aprendizaje de mis alumnos se quedan con algo de mis clases esto es lo más identificable para mí"***.**

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 7: *"Bueno en la de inicio es básico a lo mucho el rango es 7 a 10 minutos si acaso cuando uno tenga a considerar en el desarrollo pues sí nos vamos identificando unos 20 minutos y en la de sesión pues igual de 7 a 10 minutos yo aplico con mis alumnos al final de la clase tomarme un tiempo pues se lavan las manos y pues es mi plan de sesión yo le doy el tiempo en el inicio en el desarrollo más tiempo y en el cierre más cortos pero todo identificando los 50 minutos de la clase".*

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 7: *"Bueno la progresión es básica pues porque lo que les comentaba era que en el propósito del bloque abarca un verbo ademas usando la taxonomía de Bloom a mí me ayudado mucho para ir jugando en esa progresión que llevamos con nuestros alumnos abarcando una línea en este caso fue la con la línea de la comprensión de ahí ya vamos por un solo camino"*.

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 7: *"Las secuencias bueno aquí que tengo 3 grados de 3 grupos diferentes la secuencia se la cuidó mucho porque en la secuencia voy en las sesiones pero si hay alguna sesión o en alguna actividad que no se estableció bien si le retomó y eso para mí me ayuda para después lograr el aprendizaje esperado"*.

Al analizar los resultados del profesor No. 7 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la presentación y estructura de la tarea con un 100%, además al realizar el pensamiento en voz alta resalta más la identificación y la secuencia de las actividades para la enseñanza y la especificación de la forma de organización de la actividad ambas con 33% además nos menciona en su plan escrito que durante el desarrollo de su sesión: *“ La actividad que llevara a cabo en su plan clase serían actividades aplicando diversas acciones motrices en el juego”.* Al observar los resultados del profesor No. 7 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que no llevó a cabo una valoración de la actividad para la enseñanza ni tiempo de las actividades de enseñanza, estos resultados están en contra con los encontrados por (Rink, 1993, 2010), y otros autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000). Quienes han identificado los puntos en los cuales la enseñanza se debe de enfocar siendo esto fundamental como indican estos autores.

Además es importante destacar que no se identificaron los prerrequisitos necesarios que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007). Los resultados obtenidos del componente de “Estructura de la actividad” no coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la progresión, la organización, la secuencia y el tiempo de la actividad. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación.

Por otra parte los resultados coinciden con (Rink, 1993, 2010). Quien menciona cómo los profesores organizan el área de trabajo en sus planteles, pues el maestro No 7. en su planificación de su clase escribe como va a ser la agrupación y la formación de sus alumnos en cada una de las tareas, además de escribir sobre

la presentación de las tareas en cada una de las actividades propuestas en su plan de sesión.

Cuarta categoría: **Materiales.**

De esta fase se desprenden los siguientes resultados del profesor No. 7, dentro de esta categoría muestran que durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto en la toma de decisiones fue la identificación de los materiales con un 60%, además en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje solo fue cuando escribe los materiales que se van a utilizar en clase con un 33.3%, ver tabla 33 y 34, después haber realizado el proceso de planificación en la entrevista menciona lo siguiente.

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 7*:* *"Es la interacción que voy con la actividad pues pasa haciendo relación con los materiales yo identifico que materiales necesito. pues voy a ocupar que voy a realizarlo en grupo en fila o individualmente y eso me ayuda a identificar qué material voy a necesitar".*

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 7: *"El patio escolar pues tenemos una sola cancha pues así yo me adapto a este y además tenemos un espacio compartido para organizar la clase"***.**

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios que has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 7: *"Pues como les comentaba anteriormente en nuestra escuela somos 2 maestros de Educación Física y tenemos que compartir el patio y los materiales lo primero que hacemos es coordinarnos y cuando él no está utilizando algún material yo lo puedo utilizar para así no perder tiempo en la realización de las sesiones y la utilización de los materiales en las clases".*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 7: *"Sí pero cuando consideró que hay que cargar algún material extra pues sí se considera para establecer y ayudarnos en la realización de la clase".*

Los resultados de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) se puede determinar que el profesor No. 7 si analizó, identifico, y gestiono los materiales que va a utilizar para la enseñanza, pero no menciono la valoración de los materiales para la enseñanza, pero si nos menciona cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su clase, de igual forma describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos (Rink, 1993), y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Quienes coinciden que para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

Además podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor sabe de la importancia del componente de materiales pues nos indica lo siguiente al respecto del uso del material: *"Es la interacción que vaya con la actividad y que tenga relación con los materiales y así yo identifico que materiales necesito. Pues voy a ocupar o realizar actividades en grupo en fila o individualmente y eso me ayuda a identificar qué material voy a necesitar"*. Por lo que coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. los resultados obtenidos por el profesor No. 7 también coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales, de la misma forma. Imwold y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase. En lo que se refiere a los resultados que encontramos estos también coinciden con Del Villar (2001b). Quien

señala que la planificación también incluirá la selección de estrategias de enseñanza, métodos, técnicas, actividades, enseñanza, y materiales de acuerdo con la consecución de los objetivos a trabajar en las sesiones de Educación Física. De esta manera, aquel docente que trabaja con grupos de 25-30 alumnos debe establecer rutinas organizativas que le lleven a movilizar el material y a los alumnos, de forma eficaz. De igual forma coincide con Hughes (2002) quien nos dice que La planificación incluye la preparación en aspectos tales como el entorno físico de la clase y la selección de los materiales.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 7: *"Aquí ya me voy adaptando, pues tengo diferentes grados primero me voy adaptando a las necesidades que ya hemos forjado en el desarrollo del ciclo escolar como es el comportamiento de los alumnos esto me ayuda a mí para organizarme con ellos en todas las actividades de la sesión"***.**

Pregunta 14. ¿A Qué factores Has atendido para la distribución de tus alumnos?

Profesor No. 7: *"Los factores son actitudinales pues siempre hay que considerar que en todos los grupos hay alumnos con diferentes características y tenemos que integrarlos a todos para que logren interactuar con todos sus compañeros".*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

En esta categoría se resaltan los valores encontrados en los porcentajes de las frecuencias durante el pensamiento en voz alta, el profesor valoro la Identificación del nivel del alumno y la Valoración del nivel final del alumno ambas con un 50%, lo cual concuerda con la redacción de su plan de sesión pues da un 100%, cuando escribe en su plan clase, la valoración que va a realizar observar

Tabla 33 y 34. 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, el menciona lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 7: *"Primeramente estructurar bien el propósito del bloque en base al diagnóstico que se planteó de un inicio, esto lo vamos a retomar para lograr los aprendizajes que se propusieron".*

Pregunta 16. ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 7: *"Primeramente que tenga las actitudes adecuadas para que nosotros podamos iniciar congruentemente una clase ".*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 7: *"Que los alumnos se sientan productivos de que el docente de Educación fFísica le ayude al niño de sexto año a proyectarse pues estos alumnos ya tienen un avance significativo considerable para pasar a su siguiente nivel".*

Al observar los resultados del profesor No. 7 observamos que solo toma en cuenta 2 sub categorías de este componente como son: la identificación del nivel del alumno y la valoración del nivel final del alumno pero no así la relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza, en los resultados en voz alta, así mismo solo identificó en su plan clase cuando escribe la valoración que va a realizar, pero su valoración no mide los objetivos o resultados que se planteó y además de no describir si es viable de realizar esta (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) También, los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico: *"Primeramente estructurar bien el propósito del bloque en base al diagnóstico que se planteó de un inicio, esto lo vamos a retomar para lograr*

los aprendizajes que se propusieron" (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 7 no tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos con respecto a los elementos de enseñanza pues le da poca importancia a la identificación del nivel final de sus alumnos, estos resultados no están en línea con lo expuesto en el estudio de Twardy y Yerg (1987), y la investigación de Lund y Veal (2008). En donde Señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración final. También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) quienes señalan que la mayoría de los profesores si consideran el nivel o las necesidades de sus alumnos, de la misma forma Kelly y Melograno (2004) y Metzler (2005) señalan que la evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo qué han aprendido los alumnos en su clase proceso que no tiene muy desarrollado el profesor No. 7.

Séptima categoría: **Generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 7: *"Con el plan de estudio y con el programa SIPEF 9 y en la primera junta de consejo checar muy bien si hay un aspecto en el que podamos involucrarnos en la ruta de mejora y que nos ayude a facilitar nuestras actividades de educación física".*

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 7: *"Los utilizo con una actitud propia que ayude siempre a mis alumnos a que yo identifique en qué les puedo servir en que les puedo dar esa educación que ellos están esperando esas necesidades básicas que ellos tienen que aprender.*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por el profesor No. 8, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 35), la redacción del plan clase (Tabla 36) y la entrevista estructurada.

Tabla 35.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta del profesor No. 8.

Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	3	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	33.3
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	1	33.3
Justificación de los objetivos.	1	33.3
Contenidos	11	100
Identificación/selección del contenido.	3	27
Análisis del contenido.	4	37
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	2	18
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	0	0
Cantidad de contenidos.	2	18
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad	11	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	0	0
Análisis de la actividad para la enseñanza.	3	27
Valoración de la actividad para la enseñanza.	0	0
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	2	18
Tiempo de las actividades de enseñanza.	0	0
Especificación de la forma de organización de la actividad.	4	37
Progresión de la actividad.	2	18
Materiales	3	100
Identificación de los materiales.	2	67
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.	1	33
Diagnóstico	1	100
Identificación del nivel del alumno.	1	100
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	0	0
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 36.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión del profesor No. 8.

Componentes del plan sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	11	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	8	73
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar	3	27
Objetivos	4	100
Escribe los objetivos.	4	100
Son medibles los objetivos.	0	0
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	6	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	0	0
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	3	50
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	3	50
Tareas de aprendizaje	10	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	10	100
Presentación y estructura de la tarea	5	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	0	0
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	2	40
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	3	60
Escribe sobre la presentación de la tarea.	0	0
Valoración	5	100
Escribe la valoración que va a realizar.	3	60
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	0	0
Es viable de realizar la valoración.	2	40
Revisión y cierre	1	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100

En la entrevista estructurada, la respuesta del profesor No. 8 a la pregunta sobre objetivos respondió lo siguiente:

Pregunta 1. ¿Que ha considerado para establecer los objetivos de la clase?

Profesor No. 8: *"Básicamente el plan de estudios, el programa 2011 en su parte del sexto grado del cuarto bloque".*

Primera categoría: **Objetivos.**

Al analizar los resultados del profesor No. 8 estos nos indican que sí tomo decisiones sobre el objetivo o propósito, ya que durante el pensamiento en voz alta el profesor menciona el propósito de su plan de sesión, lo toma en consideración para la elaboración de las actividades y para la evaluación. Además, en el plan de sesión está plasmado el objetivo*: "El alumno identificara las acciones motrices antes durante y después de su actuación, generando propuestas motrices para resolver problemas de forma creativa, actuando propositivamente a través de juegos modificados, juegos cooperativos, y construyendo diversas respuestas motrices".* Asimismo, en la entrevista él señala que: *"Básicamente se basa en el plan de estudios, en el programa 2011 en su parte del sexto grado del cuarto bloque".* Y al momento de diseñar su objetivo en su plan de sesión el describió los objetivos, pero no considero que estos fueran medibles y fácil de realizar. Estos hallazgos encontrados están en desacuerdo con lo señalado por Lund y Veal (2008) quienes señalan que un objetivo debe estar expresado en términos de resultados y pueda ser medible (James, Griffin, y Dodds, 2008; Lund y Veal, 2008).

Además, el profesor no considero los resultados obtenidos por sus estudiantes al momento de elaborar el objetivo y no considero que estos fueran viables de ser valorados (Rink, 2013), nuestros resultados están en línea con los encontrados con otros estudios (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987 quienes encontraron que los profesores de Educación Física ponían muy poca atención en los objetivos e incluso algunos creían que los habían redactado. Además nuestros hallazgos subrayan la importancia que tiene el objetivo en el plan de sesión y en la experiencia del profesor, porque esto nos indica que el docente sabe qué es lo que espera lograr con sus alumnos (Rink, 2013).

Estos resultados pueden justificarse a que, el componente básico de la planificación educativa es la definición de objetivos de su organización, y que el primer paso en la elaboración de una planificación es seleccionar los objetivos como elementos guía en las siguientes fases de la planificación (Roche, 1996). Además, según afirman Navarro, Valero-García, Sánchez, y Tubella (2000), una

adecuada formulación de los objetivos didácticos es una poderosa herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, Sánchez (2003) señala que los objetivos son el componente más importante de la planificación, porque contienen todas las finalidades de la educación

Se mencionan en la Tabla (37) los resultados más destacados en las decisiones preinteractivas del profesor No. 8 lo cual demuestran que si toma decisiones sobre los objetivos, ya que lo manifestó durante el pensamiento en voz alta y lo escribe en el plan de sesión y según sus opiniones sobre lo realizado durante el diseño de su planificación, los resultados con mayor porcentaje obtenido son: la Identificación del resultado esperado del alumno y valoración del objetivo/congruencia con la instrucción así como la justificación de los objetivos con 33.3%, cada una, dentro de su elaboración del plan clase, el valor más alto es cuando escribe los objetivos con los que trabajara en su sesión con un 100%, al final de su realización de su plan clase se le cuestionó acerca de los objetivos.

Segunda Categoría: **Contenidos.**

En lo que se refiere a los contenidos los resultados nos refieren que los mayores porcentajes de esta subcategoría es cuando realizo el análisis de los contenidos del plan clase en voz alta, con un 37%, seguido de la Identificación/selección del contenido con 27% y el análisis de los pasos de la secuencia del contenido con 18%, de igual forma en la elaboración de la cantidad de los contenidos con 18%, así también en lo que se refiere a la planificación de la sesión el mayor porcentaje fue cuando escribe el contenido que va a trabajar con un 73%. Finalizada la sesión del pensamiento en voz alta las respuestas que nos proporcionó en la entrevista estructura fueron las siguientes.

Pregunta 2. ¿Qué has tenido en cuenta para elegir los contenidos de esta sesión?

Profesor No. 8: *“Igualmente este programa 2011 nos marca los aprendizajes esperados y los contenidos a realizar y en base a esto es lo que estamos tomando en cuenta”.*

Pregunta 3. ¿Qué criterios has considerado para estructurar y ordenar los contenidos?

Profesor No. 8*: "Primero en base a la evaluación de todo lo que se tiene que preguntar en los aprendizajes esperados considere que las actividades que se hicieron son las más adecuadas para lograrlos".*

Los resultados del contenido nos indican que el profesor No. 8 si toma en cuenta el análisis del contenido al mencionarlo en voz alta ,y al momento de su redacción del plan de sesión está escrito el contenido que va a trabajar: *"que los alumnos identifiquen las acciones motrices analizándolas previamente, durante y después de su actuación para la construcción de respuestas creativas"* .Y al realizarle la entrevista señala que trabajara con sus alumnos dependiendo de las características motrices de estos. También, menciona que el contenido se fundamenta en: *"Primero en base a la evaluación de todo lo que se tiene que preguntar en los aprendizajes esperados considere que las actividades que se hicieron son las más adecuadas para lograrlos"***.**

Los resultados encontrados coinciden con investigaciones previas (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes indican que para para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas es necesario plasmarlo por escrito como lo realizo el profesor No. 8 de igual forma coinciden con las investigaciones de (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Pero las tomas de decisiones que realizó el profesor con relación a los contenidos, es muy probable que no tengan el potencial de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, ya que no realizo la valoración y la cantidad de contenidos que realizaría en su plan clase ya que para establecer la secuencia y progresión del contenido es necesario, primero, llevar a cabo el análisis del mismo así como analizar los pasos de la secuencia del contenido, como lo señalan los autores antes mencionados y según Rink et al. (1991) para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión Para 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.

En este caso, el profesor si tiene escrito el contenido en el objetivo, si lo menciona durante el pensamiento en voz alta y en la entrevista pero no nos explicó como tomó la decisión del contenido que eligió para trabajar en la sesión.

Por otra parte nuestros resultados obtenidos con relación a los contenidos son parecidos a los obtenidos por Rink (1993) quien 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. También es importante señalar que Hall (2003) y Tristán (2010) también encontraron que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido, los resultados encontrados coinciden con el planteamiento de Amade (2005) quien 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.

Tercera categoría: **Estructura de la actividad.**

Por otra parte, los resultados encontrados en la Tabla (37) nos indican que del total de componentes evaluados durante la planificación, la mayor frecuencia es en la toma de decisiones durante el pensamiento en voz alta fue sobre la presentación y estructura de la actividad (100%). Dentro de esta las subcategorías con mayor porcentajes son: especificación de la forma de organización de la actividad 37%, el análisis de la actividad para la enseñanza 27% y la secuencia de las actividades con 27%, en lo que respecta a la elaboración de su plan clase del maestro se identificó que escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas 60%, además que escribe cómo van a ser agrupados los alumnos durante las actividades con 40%, después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación con relación al componente estructura de las actividades son las siguientes:

Pregunta 4. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar las actividades?

Profesor No. 8: *“Que las actividades cumplan primero con el objetivo principal de conseguir los aprendizajes esperados “.*

Pregunta 5. ¿Cuál es el objetivo de las actividades y qué pretende con esas actividades?

Profesor No. 8: *"El objetivo general del bloque fue que los alumnos presentaron respuestas creativas a situaciones problemáticas planteadas en la clase fue lo que hicimos les pusimos una serie de diferentes actividades de una problemática y los alumnos tendrán que resolver esta situación y a través de los juegos cooperativos plantear estas respuestas formando equipos".*

Pregunta 6. ¿Cómo has establecido el tiempo es duración o el número de repeticiones de cada una de las actividades?

Profesor No. 8: *"Lo que nos marca básicamente una actividad con diferentes variantes y me tomé el mayor tiempo para realizar esta actividad la primera actividad fue Simplemente para que entraron en ambiente los niños como ya fue una actividad meramente de evaluación aquí hay que darle el mayor tiempo posible para la realización de esta".*

Pregunta 7. ¿Estableciste un tipo de progresión en las diferentes actividades si es así qué criterio utilizaste para establecer la progresión?

Profesor No. 8: *"Primero que los niños fueran ambientando a las actividades de la clase Actividades de trabajar en equipo, trabajar en su formación y respetando ciertas reglas para luego ya pasar a la actividad de la situación del planteamiento de problemas".*

Pregunta 8. ¿Qué has tenido en cuenta para determinar la secuencia de las actividades?

Profesor No. 8: *"Básicamente lo que quería lograr con esas actividades ".*

Al analizar los resultados del profesor No. 8 sobre la estructura de la actividad nos damos cuenta que este le da más énfasis a la presentación y estructura de la tarea con un (100%), además al realizar el pensamiento en voz alta resalta más la especificación de la forma de organización de la actividad (37%) , el análisis de la actividad para la enseñanza(27% y la secuencia de las actividades para la enseñanza y la progresión de la actividad ambas con un (18%), además nos

menciona en su plan escrito que durante el desarrollo de su sesión: *"El diseñara sus propias tareas y que serán 4 actividades en el desarrollo de su plan clase".*

Al observar los resultados del profesor No. 8 en el factor del componente de estructura de la tarea nos indica que no llevó a cabo una valoración, ni identificación ni menciono el tiempo de las actividades de enseñanza, estos resultados están en contra con (Rink, 1993, 2010), y otros autores (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005; Siedentop y Tannehill, 2000) quienes han identificado los puntos en los cuales la enseñanza se debe enfocar. Además es importante destacar que si es necesario la identificación total de los prerrequisitos que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Metzler, 2005; Rink, 2010) y que le permiten al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007).

Los resultados obtenidos del componente de "Estructura de la actividad" no coinciden con los obtenidos en otros estudios (Hall, 2003; Twardy y Yerg, 1987). En donde el 98% de los profesores sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de estructura de la actividad, teniendo en cuenta, principalmente, la progresión, la organización, la secuencia y el tiempo de la actividad. Hall (2003) sostiene que los profesores de su estudio si realizaron el establecimiento del tiempo, la progresión y secuencia de la actividad, durante la planificación. Por otra parte los resultados coinciden con (Rink, 1993, 2010). Quien menciona cómo los profesores organizan el área de trabajo en sus planteles, pues el profesor No 8 en su planificación de su clase escribe como va a ser la agrupación y la formación de sus alumnos en cada una de las tareas, propuestas en su plan de sesión.

Cuarta categoría: **Materiales.**

Los resultados del profesor No. 8, dentro de esta categoría muestran que durante el pensamiento en voz alta el porcentaje más alto en la toma de decisiones fue la identificación de los materiales con un 67%, además de la gestión de los materiales para la enseñanza con un 33%, en la redacción de su plan de sesión el componentes que obtuvo el mayor porcentaje solo fue cuando escribe los

materiales que se van a utilizar en clase con un 27%, después haber realizado el proceso de planificación en la entrevista menciona lo siguiente.

Pregunta 9. ¿Qué has tenido en cuenta para seleccionar los materiales?

Profesor No. 8: *"Utilizo material solo fue para la planeación para las actividades al principio todas las demás fueron los conos de señalización para determinar qué área íbamos a estar utilizando determinar las líneas del área de juego".*

Pregunta 10. ¿Qué has tenido en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Profesor No. 8: *"Primero el espacio con el que contamos y la cantidad de equipos que vamos a hacer tratar de separarlos, sin que se llegasen a chocar o estorbarse"*.

Pregunta 11. ¿Cuáles son los criterios que has utilizado para establecer el orden de utilización de los materiales?

Profesor No. 8*: "Primero delimitar el área en dónde vamos a trabajar y posteriormente las actividades de aplicación".*

Pregunta 12. ¿Piensas que el material que has escogido te va a ayudar para lograr el objetivo de tu clase?

Profesor No. 8: *"Si".*

Los resultados de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) se puede determinar que el profesor No. 8 si identifico los materiales que va a utiliza 67%, y gestiono los materiales que va a utilizar para la enseñanza 33%, pero no menciono el análisis ni la valoración de los materiales para la enseñanza de igual forma si nos menciona cuales y cuantos tomara en cuenta para el desarrollo de su clase, así como describe cómo va a distribuir el material en el espacio de su área de trabajo, siendo este componente uno de los determinantes críticos en la habilidad potencial de las tareas motoras para lograr sus objetivos (Rink, 1993), y uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005;

Piéron, 1996; Rink, 1993, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Estos resultados están en consonancia con otros autores quienes coinciden que para poder llevar a cabo una planificación eficaz es necesario la previsión de los materiales y equipo, ya que estos van permitir maximizar el tiempo de práctica del alumno y proveer de condiciones de seguridad (Piéron, 1996).

podemos darnos cuenta también que con el pensamiento en voz alta y la entrevista que el profesor no sabe de la importancia del componente de materiales pues no utilizo suficiente material para la realización de sus actividades al preguntarle él nos señala lo siguiente al respecto del uso del material**:** *" Utilizare material solo para la planeación para las actividades al principio todas las demás fueron los conos de señalización para determinar qué área íbamos a estar utilizando y determinar las líneas del área de juego".* Por lo que no coincide con lo que señalan los autores antes mencionados, al redactarlos en su plan clase. Los resultados obtenidos por el profesor No. 8 no están la línea con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987) en donde el 60% de los profesores de esa investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales, de la misma forma. Imwold y colegas (1984) señalan que los profesores que realizaron su planificaron le dieron mejor uso a los materiales e instalaciones que usaron en su plan clase.

En lo que se refiere a los resultados que encontramos estos también coinciden con Del Villar (2001b). Quien señala que la planificación también incluirá la selección de estrategias de enseñanza, métodos, técnicas, actividades, enseñanza, y materiales de acuerdo con la consecución de los objetivos a trabajar en las sesiones de Educación Física. De esta manera, aquel docente que trabaja con grupos de 25-30 alumnos debe establecer rutinas organizativas que le lleven a movilizar el material y a los alumnos, de forma eficaz. Así mismo los resultados encontrados coincide con los expuestos por Viciana y Mayorga-Vega (2013), quienes refieren que el nivel de la escuela primaria podría desarrollar un plan de estudios más general centrado en las habilidades básicas y habilidades motrices fundamentales que podrían desarrollarse sin materiales específicos, o con uso

múltiple de material e instalaciones básicas, sin restricciones de contenidos específicos y complejos.

Quinta categoría: **Organización.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 13. ¿Qué factores has considerado para la organización de tu clase?

Profesor No. 8: *"Primero el plan de estudios, los aprendizajes esperados los contenidos marcadas en el programa y el escoger las actividades que más se adecuen a realizar ".*

Pregunta 14. ¿A Qué factores has atendido para la distribución de tus alumnos?

Profesor No. 8: *"El espacio con el que contamos para la realización de las actividades".*

Sexta categoría: **Evaluación o diagnóstico.**

Como podemos ver en las Tablas 35 y 36 durante el pensamiento en voz alta el profesor No. 8 valoró con mayor porcentaje la Identificación del nivel inicial del alumno con 100%, lo cual concuerda con la redacción de su plan de sesión pues da un 60%, a la valoración que va a realizar en la clase un 40%, cuando escribe y dice que es viable de realizar la valoración pero al final de su sesión no realiza una valoración final. 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 mencionan lo siguiente:

Pregunta 15. ¿Cómo vas a valorar el logro de los aprendizajes propuestos?

Profesor No. 8: *"Con la observación al final de la clase se hizo la pregunta si algún niño no participó en lo colectivo las estrategias que se utilizaron durante la resolución de las actividades si fueron creativas si cumplían con el objetivo de las*

actividades propuestas de la resolución de problemas básicamente con la observación y al final la realización de la pregunta de que si todos cooperaron".

Pregunta 16. ¿Cómo has determinado el nivel inicial de los alumnos con relación a los contenidos que se van a impartir?

Profesor No. 8: *"En el programa del Software se realiza un diagnóstico al principio de la sesión es en base a este es cómo podemos valorar el porcentaje del logro el avance de los aprendizajes".*

Pregunta 17. ¿De qué forma este tipo de actividades satisface las necesidades reales de tus alumnos?

Profesor No. 8: *"Pues al plantear problemas que los niños tratan de buscar una solución al final se les preguntó en qué partes de su vida tenían que encontrar situaciones y que tenían que resolverlas diariamente y ellos mismos se plantearon estas y explicaron cómo las resolvieron".*

Al observar los resultados del profesor No. 8 observamos que no toma en cuenta todas las sub categorías de este componente pues solo toma en cuenta la identificación del nivel del alumno, en relación con los elementos del diagnóstico y en los resultados en voz alta, así mismo también identificó en su plan clase solo 2 elementos: escribe la valoración que va a realizar y además esta es viable de realizar, porque una valoración tiene que tener criterios específicos como lo dicen (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Lund y Kirk, 2002; Lund y Veal, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010) y él nunca los estableció durante el proceso de planificación. También los resultados de la entrevista nos muestran que el profesor dice como realizara el diagnóstico: *"Con la observación al final de la clase se hizo la pregunta si algún niño no participó en lo colectivo las estrategias que se utilizaron durante la resolución de las actividades si fueron creativas si cumplían con el objetivo de las actividades propuestas de la resolución de problemas básicamente con la observación y al final la realización de la pregunta de que si todos cooperaron".* 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 (Goc-Karp y Woods, 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005; Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

En nuestros resultados encontramos que el profesor No. 8 no tiene identificado la relación de las necesidades de sus alumnos con respecto a los elementos de enseñanza pues no le da mucha importancia a la identificación del nivel final de sus alumnos, estos resultados no están en concordancia con lo expuesto en el estudio de Twardy y Yerg (1987), y la investigación de Lund y Veal (2008). En donde señalan que en muchos casos los profesores sí pudieron realizar la valoración. También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) quienes señalan que la mayoría de los profesores si consideran el nivel o las necesidades de sus alumnos, de la misma forma Kelly y Melograno (2004) y Metzler (2005) señalan que la evaluación y valoración son términos comúnmente usados para describir el proceso de documentación sobre lo qué han aprendido los alumnos en su clase.

Séptima categoría: **generales.**

Esta categoría sólo aparece en la entrevista estructurada, en la cual el profesor nos indicó lo siguiente:

Pregunta 18. ¿Con que iniciaste tu planificación?

Profesor No. 8: *"Con el Software de planeación y el programa de estudios 2011 en base a eso fue Cómo realizar mi planeación"*.

Pregunta 19. ¿Cómo utilizas tus planes clase durante la enseñanza?

Profesor No. 8: "*Primero como una guía pero durante la clase se va adaptando según las necesidades".*

A continuación se muestran los datos de la fase preinteractiva obtenidos por los 4 Profesores con planeación con Software, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 37), la redacción del plan clase (Tabla 38) y la entrevista estructurada.

Tabla 37.

Frecuencias y porcentajes de los componentes y subcategorías del pensamiento en voz alta en la toma de decisiones de la fase preinteractiva de los 4 profesores con planeación con software.

Componentes y subcategorías	Frecuencias				Porcentajes			
Maestros	5	6	7	8	5	6	7	8
Objetivos	4	3	3	3	100	100	100	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	1	1	1	1	25	33.3	34	33.3
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	2	1	2	1	50	33.3	66	33.3
Justificación de los objetivos.	1	1		1	25	33.3		33.3
Contenidos	13	15	14	11	100	100	100	100
Identificación/selección del contenido.	1	1	3	3	8	7	21.5	27
Análisis del contenido.	4	4	5	4	31	27	36	37
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	1	4	1	2	8	27	7	18
Valoración del contenido.	1		1		8		7	
Secuencia de contenidos.	2	2	3		14	13	21.5	
Cantidad de contenidos.	3	2	1	2	23	13	7	18
Progresión del contenido.	1	2			8	13		
Estructura de la actividad	11	19	6	11	100	100	100	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	2	6	2		18	32	33	
Análisis de la actividad para la enseñanza.	1	2		3	9	10		27
Valoración de la actividad para la enseñanza.	2				18			
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	4	5	1	2	37	26	17	18
Tiempo de las actividades de enseñanza.								
Especificación de la forma de organización de la actividad.	1	3	2	4	9	16	33	37
Progresión de la actividad.	1	3	1	2	9	16	17	18
Materiales	2	5	5	3	100	100	100	100
Identificación de los materiales.	2	3	3	2	100	60	60	67
Análisis de los materiales para la enseñanza.		1	1			20	20	
Valoración de los materiales para la enseñanza.								
Gestión de los materiales para la enseñanza.		1	1	1		20	20	33
Diagnóstico	2	4	2	1	100	100	100	100
Identificación del nivel del alumno.	1	2	1	1	50	50	50	100
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	1	1			50	25		
Valoración del nivel final del alumno.		1	1			25	50	

A continuación analizaremos los resultados de los componentes de la planificación en la toma de decisiones de la fase preinteractiva de los 4 profesores con planeación con Software. Primero identificaremos las categorías donde los maestros si tomaron en cuentan para su planeación:

Como podemos ver en la Tabla 37, en la categoría de los objetivos se identificó las siguientes subcategorías: la identificación del resultado esperado del alumno (4 veces), la valoración del objetivo/congruencia con la instrucción (6 veces) y la justificación de los objetivos (3 veces), siendo el profesor No. 5 con 4 frecuencias, el que más subcategorías menciono.

En lo que se refiere a la categoría de contenidos, las subcategorías encontradas fueron las siguientes: identificación/selección del contenido (8 veces), análisis del contenido (17 veces), análisis de los pasos de la secuencia del contenido (8 veces), valoración del contenido (2 veces) secuencia de contenidos (7 veces), cantidad de contenidos (8 veces), progresión de contenidos (3 veces), siendo el profesor No. 6 con 15 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En la estructura de la actividad, las subcategorías encontradas fueron las siguientes: Identificación de la actividad para la enseñanza (10 veces), análisis de la actividad para la enseñanza (6 veces), valoración de la actividad para la enseñanza (2 veces), secuencia de las actividades para la enseñanza (12 veces), especificación de la forma de organización de la actividad (10 veces) y la progresión de la actividad (7 veces), siendo el profesor No. 6 con 19 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En los componentes de la categoría de los materiales se identificaron las siguientes subcategorías: identificación de los materiales (10 veces), el análisis de los materiales para la enseñanza (2 veces), y la gestión de los materiales para la enseñanza (3 veces), siendo los profesores No. 6 y 7 con 5 frecuencias los que más subcategorías mencionaron.

Y por último, en la categoría de diagnóstico las subcategorías que encontramos fueron: la identificación del nivel del alumno (5 veces), relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza (2 veces) y la

valoración del nivel final del alumno (2 veces), siendo el profesor No. 6 con 4 frecuencias el que más subcategorías menciono. Las categorías que no mencionaron los 4 profesores con planeación con Software fueron las siguientes:

Estructura de la actividad: tiempo de las actividades de enseñanza

Materiales:, la valoración de los materiales para la enseñanza

Tabla 38.

Frecuencias y porcentajes de los componentes del plan de sesión en la toma de decisiones de la fase interactiva de los 4 profesores con planeación con Software.

Componentes del plan sesión.	Frecuencias				Porcentajes			
Profesores	5	6	7	8	5	6	7	8
Descripción del contexto o tiempo.	13	11	12	11	100	100	100	100
Escribe el contenido que va a trabajar.	10	7	8	8	70	64	67	73
Escribe el tiempo total de la clase.								
Escribe los materiales que va a utilizar.	3	4	4	3	23	36	33	27
Objetivos.	4	4	4	4	100	100	100	100
Escribe los objetivos.	3	2	4	4	75	50	100	100
Son medibles los objetivos.	1	1			25	25		
Son viables de ser valorados los objetivos.		1				25		
Procedimiento de gestión, tiempo y espacio.	8	7	4	6	100	100	100	100
Escribe el tiempo de las partes de la clase.		1				14		
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	5	3	3	3	63	43	75	50
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	3	3	1	3	37	43	25	50
Tareas de aprendizaje.	12	8	5	10	100	100	100	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	12	8	5	10	100	100	100	100
Presentación y estructura de la tarea.	9	10	7	5	100	100	100	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.		1	1			10	14	
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	5	3	3	2	56	30	43	40
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	3	2	1	3	33	20	14	60
Escribe sobre la presentación de la tarea	1	4	2		11	40	29	
Valoración	14	10	7	5	100	100	100	100
Escribe la valoración que va a realizar	7	5	7	3	50	50	100	60
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó	3	2			21	20		
Es viable de realizar la valoración	4	3		2	29	30		40
Revisión y cierre	1	1	1	1	100	100	100	100
Escribe que va a realizar la revisión y cierre	1	1	1	1	100	100	100	100

Como se destaca en la Tabla 38 de los componentes del plan de sesión en la toma de decisiones de la fase interactiva de los 4 profesores con planeación con ayuda del Software SIPEF9. Primero identificaremos las categorías donde los maestros si tomaron en cuentan para su planeación:

Respecto a la descripción del contexto o tiempo, las subcategorías que se encontraron fueron: Escribe el contenido que va a trabajar (33 veces), escribe los materiales que va a utilizar (14), siendo el profesor No. 5 con 13 frecuencias los que más subcategorías mencionaron.

En cuanto a los objetivos, la subcategorías que utilizaron fueron: Escribe los objetivos (13 veces), son medibles los objetivos (2 veces) y son viables de ser valorados los objetivos (1 vez), siendo los 4 profesores No. 5, 6,7 y 8 con 4 frecuencias los que más subcategorías mencionaron.

En relación al procedimiento de gestión, tiempo y espacio, las subcategorías más utilizadas fueron: escribe el tiempo de las partes de la clase (1 veces), escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio (14 veces) y escribe cómo va a distribuir el material en el espacio (10 veces), siendo el profesor No. 6 con 8 frecuencias el que más subcategorías menciono.

Respecto a las tareas de aprendizaje, la subcategoría que aparece es: escribe las tareas de aprendizaje (35 veces), siendo el profesor No. 5 con 12 frecuencias el que más veces la menciono.

En la presentación y estructura de la tarea, las subcategorías fueron citadas de la siguiente manera: Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas (2 veces), escribe cómo van a ser agrupados los alumnos (13 veces), escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas (9 veces) y escribe sobre la presentación de la tarea (7 veces), siendo el profesor No. 6 con 10 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En la valoración, las subcategorías que se utilizaron fueron las siguientes: escribe la valoración que va a realizar (22 veces), la valoración mide los objetivos o resultados que se planteó (5 veces) y es viable de realizar la valoración (9 veces), siendo el profesor No. 5 con 14 frecuencias el que más subcategorías menciono.

En cuanto a la revisión y cierre, la subcategoría que se menciono fue: escribe que se va a realizar la revisión y el cierre (4 veces), siendo los cuatro profesores los que mencionaron dicha subcategoría (1 vez cada uno).

Como podemos ver en la Tabla 38 no se identificaron todos los componentes del plan de sesión de los 4 profesores con Planeación con Software falto:

Cuando escribe el tiempo total de la clase.

Análisis del comportamiento de los profesores y estudiantes durante la fase interactiva basada en planificación Escrita y mediante Software.

Los resultados de la fase interactiva se presentaran por cada profesor y diferente planificación (en forma escrita y por medio del Software), y están organizados en dos etapas. Primero, se describirán en forma general los comportamientos de los profesores (Presentación de las Tarea –PT-y ,Cantidad del Feedback Correctivo –CFC-) y el tipo de sesión (Planificada en Forma Escrita PEE- y Planificada con Ayuda de un Software –PAS-). Segundo, se analizaron el tiempo del Compromiso Motor de los alumnos durante la clase, según los diferentes tipos de sesión y planificación (Escrita y por medio del Software de sus respectivos alumnos (30 sujetos) en los dos tipos de planificación de la clase.

Según Piéron (1999) y Siedentop (1998) los comportamientos del profesor antes mencionados, son las principales funciones que se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que son las variables empleadas en el análisis y discusión de los resultados. Además también se seleccionaron estas variables porque, según Januario (1996), existe una influencia decisiva en la naturaleza de la participación del alumno en la clase con los comportamientos de la Presentación de las Tareas y del Feedback Correctivo en la sesión de clase.

Piéron (2000) recomienda que del tiempo total de la clase, el tiempo de instrucción ronde en un 10% y el tiempo de transición y organización oscile entre 10-20% para que de esta forma se pueda obtener un 70% de práctica en la sesión. Ko (2008) tomando como referencia a Metzler (1989) dividió el 70% del tiempo dedicado a la práctica, estableciendo la siguientes categorías de eficiencia en la práctica: a) eficiencia alta en la práctica (más del 50%); eficiencia media (20-49%) y eficiencia baja (menos del 19%). Por otra parte, para Januario (1996) el comportamiento del profesor afecta lo que el alumno hace durante la clase y su rendimiento. Entonces, tomando como referencia lo anterior se pretende analizar si las conductas del profesor realizadas en el proceso de planificación e interacción sí tienen relación en los episodios de Acción Motriz (AM) de los alumnos.

Se seleccionó el comportamiento del alumno, ya que se considera que es una de las principales variables que tiene relación con el aprendizaje de los educandos (Januario, 1996; Piéron, 1999; Metzler, 1989; Silverman, 1985), al tener más oportunidades de practicar las tareas sobre lo que van a ser evaluados (Silverman, 1985). Además, el porcentaje de AM permite diferenciar a los profesores cuando planean sus sesiones y considera que la AM es una de las cuatro variables que juega un papel determinante en el seguimiento de los objetivos de la educación (Piéron, 2000). Todo lo anterior permite realizar inferencias sobre cómo son los comportamientos tanto del profesor como del alumnado, durante la clase de Educación Física según el tipo de planificación de la clase.

Análisis del comportamiento del profesor durante la fase interactiva basada en planificación Escrita y mediante Software.

Analizar el comportamiento del profesor en las sesiones de Educación Física sobre las competencias de la Presentación de las Tareas y la Cantidad del Feedback Correctivo hacia sus alumnos en la clase de educación física.En primer lugar se presentan los resultados del **Cuestionario de la Presentación de las Tareas** de los 8 profesores empezando con los 4 que Planificaron en forma Escrita y después los 4 que Planificaron con ayuda del Software SIPEF 9. Primeramente se analizó el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor

No. 1 de los 11 ítems dándonos un coeficiente de alfa α =.64, lo que representa una aceptable consistencia interna.

A continuación como podemos ver en la Tabla 39, se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No 1, donde la Claridad (CL) nos arrojó una media de 3.76 con una desviación típica de .61, con una asimetría de .20 y una curtosis de -.22. La Demostración (DEM) nos dio una media de 3.39, una desviación típica de .70, una asimetría de -.95 y una curtosis de 1.09, Para el Número adecuado de Pistas (NAP), una media de 3.33, una desviación típica de .43, una asimetría de .87, y una curtosis de 1.36, Para la Precisión de las Señales (PLS), nos dio una media de 3.62, una desviación típica de .83, una curtosis de -.53 y una asimetría de -.15. Para las Señales Cualitativas Proporcionadas (SCP) nos dio una media de3.84 una desviación típica .87, una asimetría de -.53 y una curtosis de -.15.

Tabla 39.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
CL	3.76	.61	.20	-.22
DEM	3.39	.70	-.95	1.09
NAP	3.33	.43	.87	1.36
PLS	3.62	.83	-.58	1.98
SCP	3.84	.87	-.53	-.15

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

De igual forma se analizó los resultados descriptivos del cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE). Del profesor No. 1 que realizó la planeación escrita. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 2.97 (ítem 5***)*** *"Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea",* y el valor más alto de la media *M* = 3.90 (ítem 1) **"***Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente".*

Tabla 40.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	3.90	.92	-.92	1.79
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	3.53	.82	.29	-.40
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.50	1.14	-.53	-.17
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	3.77	1.19	-.95	.18
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	2.97	.85	-.65	2.13
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	3.63	.85	.09	-.59
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	3.30	1.21	-.63	-.27
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	3.80	.89	-.53	-.15
9.Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	3.13	1.46	-.17	-1.27
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	3.87	.94	-.80	1.38
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.53	1.01	-.64	1.06

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo"* y fue de 3.87. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una*

combinación de estos." y fue de 3.53. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 2.53. En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 3.90 .Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 3.80. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 7.Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos indican que el profesor No.1 realiza correctamente la presentación de la información de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el profesor comunica a sus alumnos claramente lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, así como demostrándole visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Además de informarle sobre el número adecuado de indicaciones claves a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea.

Así como indicarle la precisión de las indicaciones clave al informarle de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente. Por ultimo indicarle las Indicaciones Claves Cualitativas informándole sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar, permitiendo que el estudiante lo perciba claramente y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo, por otra parte que el profesor haga explícito en la descripción de la tarea lo que pretende que adquieran y los procesos que los alumnos pueden utilizar para lograr lo pretendido, así como crear condiciones favorables para el incremento de la retención de información y del propio aprendizaje. Por lo anterior el profesor No 1. Si realiza la presentación de las tareas tal y como las

investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 1984; Rink, 2013), porque le señalan al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de educación física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándole en que enfocarse en la clase mediante la comunicación de información eficaz, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas, y la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que el alumno va a aprender en la sesión de educación física.

A continuación se presenta el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 2 de los 11 ítems dándonos un coeficiente de alfa α =.60, lo que representa una regular consistencia interna, de igual forma se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No. 2 donde la CL resulto con una media de 4.87 con una desviación típica de .23 con una asimetría de -1.47 y una curtosis de .96 la DEM, nos dio una media de 4.67, una desviación típica de .53, una asimetría de -1.58 y una curtosis de 1.29, para el NAP, una media de 4.85, una desviación típica de .30, una asimetría de -1.91, y una curtosis de 2.75 y para la PLS, nos dio una media de 4.77, una desviación típica de .49, una curtosis de -2.50 y una asimetría de 6.31 y para las SCP nos dio una media de 4.91 una desviación típica .31, una asimetría de -2.81 y una curtosis de 6.31.

Tabla 41.
Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No.2.

Subescalas	M	DT	Asimetria	Curtosis
CL	4.87	.23	-1.47	.96
DEM	4.67	.53	-1.58	1.29
NAP	4.85	.30	-1.91	2.75
PLS	4.77	.49	-2.50	6.31
SCP	4.91	.31	-2.81	6.31

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

Por otra parte se analizó los resultados descriptivos del Cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE). Del profesor No. 2 que realizo la Planeación Escrita dándonos los siguientes derivaciones. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* =4.43 (ítem 9). *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos"***,** y el valor más alto de la media *M* = 4.93 (ítem 6). ***"****Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar".*

Tabla 42.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 2.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.80	.76	-4.66	23.13
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.80	.48	-2.50	6.06
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.77	.63	-3.41	13.24
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.83	.38	-1.88	1.66
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	4.90	.30	-2.81	6.31
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.93	.25	-3.66	12.21
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.73	.52	-1.87	2.93

Continúa Tabla 42…

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.90	.30	-2.81	6.31
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.43	1.13	-2.17	4.15
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.83	.46	-2.93	8.64
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.80	.76	-4.67	23.13

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo"* y fue de 4.93. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos."* y fue de 4.80. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 4.90.

En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.80 .Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.90. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 5. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Al revisar los resultados del profesor No.2. Observamos que si realiza correctamente la presentación de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza observando que el profesor comunica a sus alumnos claramente lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, antes de iniciar la práctica de las tareas o actividades (Rink, 1994) así como demostrándole visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Pero al informarle el Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves el profesor (a) le comunica demasiados elementos a enfocarse sobre la ejecución del movimiento de la tarea a realizar. Por otra parte en la Precisión de indicaciones claves le informa al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.

Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas informándole sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar, mostrando la importancia de la presentación de las tareas motrices en la asignatura de educación física para el desarrollo en el alumnado de un código de comportamientos que concierne a aspectos muy importantes de la vida social. Nos referimos a las diferentes formas en las que los alumnos y alumnas se vinculan a las tareas motrices, como un conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes. Permitiendo que el estudiante lo perciba claramente y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico, ya que la claridad es una competencia comunicativa que el profesor debe considerar para expresarles lo que quiere que sus alumnos logren y para que estos se sientan capaces de comenzar a participar en las tareas de aprendizaje (Tristán, López-Walle, Cantú-Berrueto, Pérez-García, y Castillo 2016).

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es trascendental que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándole en que enfocarse así como realizar una buena retroalimentación en la clase mediante la comunicación de

información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas, sin comunicarle demasiados elementos a enfocarse sobre la tarea a realizar, en la sesión de educación física. Al observar los resultados del profesor No 2 vemos que si realiza la presentación de las tareas tal y como las investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 1984; Rink, 2013), porque le señalan al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) pero cuando le comunica las tareas a realizar este le proporciona demasiados elementos a enfocarse para la realización de la tarea y Es importante recordar que la comunicación precisa y las demostraciones completas son componentes vitales de la calidad de la presentación de la tarea (Hall, Heidorn y Welch, 2011).Así como explicar y justificar la importancia de proporcionar expectativas claras a los alumnos para que desarrollen adecuadamente las actividades de aprendizaje en las tareas a realizar en la clase.

A continuación presentaremos los resultados del coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 3 de los 11 ítems nos da un coeficiente de alfa α =.93, lo que representa una excelente consistencia interna.

Como podemos observar en la Tabla 43 los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No. 3 nos dan un valor para el CL de 4.59 para la media con una desviación típica de .82, así como una asimetría de -2.23 y una curtosis de 4.23, además para la DEM, nos dio una media de 4.50, con una desviación típica de .78, una asimetría de -2.11 y una curtosis de 5.18, para el NAP, una media de 4.47, una desviación típica de .80, una asimetría de -2.23, y una curtosis de 5.89 y para la PLS, nos dio una media de 4.61, una desviación típica de .79, una curtosis de -3.63 y una asimetría de 15.96 y para las SCP nos dio una media de 4.40 una desviación típica .97, una asimetría de -2.14 y una curtosis de 5.01.

Tabla 43.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 3.

Subescalas	M	DT	Asimetria	Curtosis
CL	4.59	.82	-2.23	4.23
DEM	4.50	.78	-2.11	5.18
NAP	4.47	.80	-2.23	5.89
PLS	4.61	.79	-3.63	15.97
SCP	4.40	.97	-2.14	5.01

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales

Lo que refleja la tabla 44 de los resultados descriptivos del Cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE). Del profesor No. 3 que realizo la Planeación Escrita nos dio los siguientes datos. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* =4.30 (ítem 5). "*Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea"*, y el valor más alto de la media *M* =4.73 (ítem11*) "Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos".*

Tabla 44.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 3.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.63	.81	-3.40	14.10
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.63	.93	-3.05	9.45
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.43	.97	-2.22	5.26

Continúa Tabla 44…

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.67	.92	-3.21	10.28
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	4.30	.95	-1.95	4.56
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.57	.90	-2.67	8.11
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.60	.85	-2.99	10.62
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.40	.97	-2.14	5.01
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.33	1.12	-1.97	3.57
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.53	.97	-2.50	6.31
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.73	.58	-2.15	3.75

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar."* y fue de 4.67. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos."* y fue de 4.73. En la subescala de Número

Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 4.63. En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.63 .

Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.40. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 1. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos indican que el profesor No.3 realiza correctamente la presentación de la información de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el profesor comunica a sus alumnos la explicación verbal y las instrucciones al comunicarle claramente qué hacer y cómo hacer las tareas en la clase, así como demostrándole visualmente la forma de ejecutar el movimiento .Modelando el desempeño deseado y ejecutado por el maestro, el estudiante y con ayudas visuales.

Además de informarle del número adecuado de las señales a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea, así como proporcionarle un enfoque cognitivo mediante el uso de estas claves. Además de indicarle con exactitud las señales a usar: al grado en que la información presentada fue técnicamente correcta y reflejada en la sesión. Por último le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas proporcionadas al alumno recibiendo verbalmente el proceso o los mecanismos a enfocarse en el movimiento o tarea que se va a realizar. Por lo cual el profesor No. 3. Realiza la presentación de las tareas tal y como las investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 1984; Rink, 2013), porque le señalan al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y

demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Comunicándoles claramente a sus alumnos las demostraciones y las instrucciones verbales de que hacer y cómo hacer las tareas en la clase, (Hall, Heidorn y Welch, 2011). Además de comunicarles un número adecuado de indicaciones claves, y darles indicaciones claves precisas, así como proveerles de indicaciones claves cualitativas, y proporcionarles directrices claras a sus alumnos (Rink, 1994, 2013)

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es importante que el profesor de educación física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, por otra parte se considera que la habilidad de presentar las tareas con claridad y que tengan el potencial para facilitar el aprendizaje requiere preparación y práctica. Por lo que, para lograrlo, se propone atraer la atención de los alumnos, por lo cual toda comunicación informativa requiere de la atención mantenida por parte del que recibe el mensaje

A continuación presentaremos los resultados del coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del maestro No. 4. de los 11 ítems nos da un coeficiente de alfa α =.76, lo que representa una buena consistencia interna, por otra parte se presentan en la tabla 45 los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No. 4 donde el CL resulto con una media de 4.70, así como con una desviación típica de .59, además de una asimetría de -2.69 y una curtosis de 8.40, por otra parte la DEM, nos dio una media de 4.45, una desviación típica de .61, una asimetría de -.70 y una curtosis de -.91, para el NAP, una media de 4.41, una desviación típica de .97, una asimetría de -.1.96, y una curtosis de 4.21 y para la PLS, nos dio una media de 4.69, una desviación típica de .62, una curtosis de -2.37 y una asimetría de 5.59 y para las SCP nos dio una media de 4.77 una desviación típica .77, una asimetría de -4.34 y una curtosis de 20.60.

Tabla 45.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 4.

Subescalas	M	DT	Asimetria	Curtosis
CL	4.70	.59	-2.69	8.40
DEM	4.45	.61	-.70	-.91
NAP	4.41	.97	-1.96	4.21
PLS	4.69	.62	-2.37	5.59
SCP	4.77	.77	-4.34	20.60

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

A continuación se presentan en la Tabla 46, los resultados descriptivos del Cuestionario de la Escala de la Presentación de las tareas (EPTE). Del profesor No. 4. que realizo la Planeación Escrita dándonos los siguientes derivaciones. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 4.17 (ítem 3*). "Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos",* y el valor más alto de la media *M* = 4.77 (ítem 10) "*Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo".*

Tabla 46.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 4.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.67	1.03	-3.34	10.40
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.63	.81	-3.40	14.10
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.17	1.39	-1.63	1.36
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.60	.97	-2.74	7.33

Continúa Tabla 46…

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	M	DT	Asimetría	Curtosis
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	4.20	1.42	-1.68	1.32
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.73	.52	-1.87	2.93
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.70	.53	-1.62	1.95
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.77	.77	-4.34	20.60
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.63	1.03	-3.20	9.66
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.77	.77	-4.34	20.60
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.53	.86	-2.72	9.28

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo"* y fue de 4.77. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos"* y fue de 4.63. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi*

profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea." y es de 4.63.

En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem "Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento" con 4.70. Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.77. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 1.Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos indican que el profesor No.4. Si realiza correctamente la presentación de la información de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el profesor comunica a sus alumnos claramente lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, así como demostrándole visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.

Además de informarle sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea. Además de indicarle la precisión de las indicaciones claves al informarle al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente. Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas al informarle sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar, permitiendo que el estudiante lo perciba claramente y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Por otra parte el profesor si realiza explícitamente la descripción de la tarea lo que pretende que adquieran y los procesos que los alumnos pueden utilizar para lograr lo pretendido, así como crear condiciones favorables para el incremento de la retención de información y del propio aprendizaje. Explicándoles y justificando la importancia de la correcta realizaciones de las actividades a realizar en la sesión

de la clase (Curran, Hill, y Niemiec, 2013; Reeve y Jang, 2006; Tristán et al., 2016), como podemos observar el profesor No 4. realiza la presentación de las tareas tal y como las investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink,1984; Rink, 2013), porque le señalan al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) por otra parte los resultados coinciden con (Tristán et al., 2016) ya que encontraron, que una de las principales preocupaciones que aquejaban a los profesores era la transmisión de una información eficaz en los momentos previos a la práctica de la clase, cuando se debe comunicar a los alumnos lo que se supone deben hacer y cómo hacerlo.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándoles en que enfocarse así como realizar una buena retroalimentación en la clase al presentar las tareas además de los aspectos pedagógicos y las expectativas claras a los alumnos para que estos desarrollen un sentido de eficacia, y para satisfacer su necesidad de desarrollo cognitivo.

A continuación describiremos brevemente el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 5. De los 11 ítems con planeación con ayuda de un Software, como se puede observar nos resultó con un coeficiente de alfa α =.62, lo que representa una regular consistencia interna, como se puede observar en la tabla 47, se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No. 5. donde el CL resulto con una media de 4.19 con una desviación típica de .43 con una asimetría de .37 y una curtosis de -.30 por otra parte la DEM, nos dio una media de 4.11, una desviación típica de .64, una asimetría de -1.37 y una curtosis de 3.04, para el NAP, una media de 3.77, una desviación típica de .65, una asimetría de -1.02, y una curtosis de 4.28 y para la PLS, nos dio una media de 4.20, una desviación típica de .43, una asimetría de -.55 y curtosis de 1.01 y para las SCP nos dio una media de 4.00 una desviación típica .69, una asimetría de -.66 y una curtosis de 1.39.

Tabla 47.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de lasTareas (EPTE) del profesor No. 5.

Subescalas	Media	DT	Asimetria	Curtosis
CL	4.19	.43	.37	-.30
DEM	4.11	.64	-1.37	3.04
NAP	3.77	.65	-1.02	4.28
PLS	4.20	.43	-.55	1.01
SCP	4.00	.69	-.66	1.39

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales

A continuación analizaremos los resultados descriptivos del Cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE). Del profesor No. 5. que realizo la planeación con ayuda del Software SIPEF 9. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 3,67 (ítem 5). "*Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea",* y el valor más alto de la media *M* = 4.37 (ítem 11**). "***Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos".*

Tabla 48.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 5.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.27	.52	.30	-.29
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	3.87	.78	-1.6	5.66
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.83	1.02	-.69	.46
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.03	.81	-.06	-1.45

Continúa Tabla 48…

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	M	DT	Asimetría	Curtosis
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	3.67	.80	-.59	.17
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.30	.73	-1.09	1.62
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.13	.69	-.78	1.25
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.00	.74	-.66	1.40
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.27	.50	-1.03	1.63
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.23	.76	.42	.04
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.37	.81	-1.25	1.74

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar"* y fue de 4.30. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos."* y fue de 4.37. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 3.87. En la

subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *“Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente”* con 4.27 .Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *“Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.”* y fue de 4.00. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 2.Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Al revisar los resultados del profesor No.5 observamos que si realiza la presentación de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza observando que el profesor comunica a sus alumnos claramente una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que debe realizar, así como demostrándole visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos, de igual manera le informa el Número Adecuado de indicaciones Claves al informarle sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea que tiene que realizar, por otra parte en la Precisión de indicaciones Claves le informa al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.

Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas informándole sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar, mostrándole la importancia de la presentación de las tareas motrices en la asignatura de educación física para el desarrollo en el alumno de un código de comportamientos que concierne a aspectos muy importantes de la vida social, nos referimos a las diferentes formas en las que los alumnos y las alumnas se vinculan a las tareas motrices, como un conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes, permitiendo que el estudiante lo perciba claramente y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Al analizar los resultados del profesor No.5 observamos que coincide con otras investigaciones realizadas (Hodges y Franks, 2002; Rink, 2013) ya que le comunica a sus alumnos qué hacer y cómo hacerlo antes de iniciar la presentación de las tareas o actividades a realizar en la sesión de educación física (Rink, 1994) y además engloba las intervenciones verbales y no verbales del profesor, así como una explicación y demostración de un gesto técnico a realizar (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es significativo que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándole en que enfocarse así como realizar un buen feedback en la clase mediante la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas en la sesión de educación física. En la mayor parte de las tareas presentadas, la información transmitida por el profesor es de forma clara y concisa, donde se emite un mensaje breve y ajustado a las necesidades de las tareas presentadas.

A continuación describiremos el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 6 de los 11 ítems apoyándose para su planeación con el software SIPEF 9. Dándonos un coeficiente de alfa α =.81, lo que representa una buena consistencia interna. Como se puede comprobar en la tabla 49, se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No. 6 con planeación con el Software SIPEF 9.

Donde el CL resulto con una media de 4.74 con una desviación típica de .44 con una asimetría de -2.15 y una curtosis de 4.08, además para la DEM, nos dio una media de 3.64, una desviación típica de .42, una asimetría de 1.36 y una curtosis de 3.65, para el NAP, una media de 3.65, una desviación típica de .42, una asimetría de .28, y una curtosis de -.94 y para la PLS, nos dio una media de 4.7, una desviación típica de .49, y una asimetría de -2.30, una curtosis de 5.55 y para las SCP nos dio una media de 4.50 una desviación típica .63, una asimetría de -.89 y una curtosis de -.13.

Tabla 49.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de lasTareas (EPTE) del profesor No. 6.

Subescalas	Media	DT	Asimetria	Curtosis
CL	4.74	.44	-2.15	4.08
DEM	3.64	.42	1.36	3.65
NAP	3.65	.80	.28	-.94
PLS	4.73	.49	-2.30	5.55
SCP	4.50	.63	-.89	-.13

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales

En la Tabla 50, presentaremos los resultados descriptivos del cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas EPTE. Del profesor No. 6 que realizo la planeación con apoyo del Software SIPEF 9, los datos fueron los siguientes. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y el valor más bajo de la media es M= 1.60 (ítem 3) **"***Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos",* y el valor más alto de la media es también el M= 4.93 (ítem1). "Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente".

Tabla 50.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 6.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.93	.25	-3.66	12.21
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.53	.68	-1.88	5.11

Continúa Tabla 50…

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	M	DT	Asimetría	Curtosis
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1.60	1.22	2.07	3.01
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.67	1.03	-3.34	10.40
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	2.77	1.52	.30	-1.25
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.77	.57	-2.43	5.04
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.53	.94	-2.66	7.59
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.50	.63	-.89	-.13
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.70	.47	-.92	-1.24
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.80	.48	-2.50	6.06
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.63	.56	-1.22	.62

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo"* y fue de 4.80. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos."* y fue de 4.70. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi*

profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea." y es de 4.53. En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.93.

Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.50. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 7. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos indican que el profesor No.6. si realiza correctamente la presentación de la información de la tarea, ya que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el profesor comunica a sus alumnos claramente la actividad a realizar, dándoles una explicación precisa de lo que hay que hacer y cómo hacerlo, así como demostrándole visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Además de informarle sobre el Número Adecuado de indicaciones Claves al informar a sus alumnos sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea. Además de indicarle la Precisión de las indicaciones claves al informarle al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.

Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas al informarle sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar. Logrando que los estudiantes realicen la ejecución de la tarea correctamente y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico en su formación educativa. Por otra parte que el profesor realice la descripción explícitamente de la tarea que presento a sus alumnos y que

estos adquieran los conocimientos necesarios del curriculum de la asignatura de Educación Física.

Al considerar estos datos podemos decir que el profesor No. 6. realiza la presentación de las tareas tal y como las investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink,1984; Rink, 2013), porque le señalan al alumno claramente que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) y también engloba una explicación y demostración del gesto técnico sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es relevante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente el feedback de la presentación de la tarea a sus alumnos, informándoles en que enfocarse, así como señalarles en la clase mediante la comunicación de la realización de los ejercicios a realizar en la sesión explicándoles o demostrándoles los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas, o la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que el alumno va a aprender en la sesión de Educación Física, y en la enseñanza de las actividades físicas, (Tousignant y Siedentop, 1983) han constatado que una tarea presentada de forma explícita y específica suscita un mayor interés de los alumnos en su práctica.

Así mismo describiremos el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 7 de los 11 ítems donde se refleja un coeficiente de alfa de α =.63, lo que representa una regular consistencia interna. Por otra parte se presentan en la Tabla 51, los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No 7 donde el CL resulto con una media de 4.77 con una desviación típica de .32 con una asimetría de -1.18 y una curtosis de .35, además la DEM, nos dio una media de 4.01, una desviación típica de .57, una asimetría de .43 y una curtosis de -.85, para el NAP, una media de 4.3, una desviación típica de .58, una asimetría de -.10, y una curtosis de -.33 y para la PLS, nos dio una media de 4.65, una desviación típica de .42, una asimetría de -.64 y

una curtosis de -1.27 y para las SCP nos dio una media de 4.70 una desviación típica .53, una asimetría de -1.62 y una curtosis de 1.95.

Tabla 51.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 7.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetria	Curtosis
CL	4.77	.32	-1.18	.35
DEM	4.01	.57	.43	-.85
NAP	4.35	.58	-.10	-.331
PLS	4.65	.42	-.636	-1.269
SCP	4.70	.53	-1.621	1.950

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

Por otra parte se analizaron los resultados descriptivos del cuestionario de la Presentación de las Tareas EPTE. Del maestro No. 7 que realizo la planeación con el Software SIPEF 9, dándonos los siguientes datos. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media fue *M* = 2.90 del (ítem 3). **"***Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos"* y el valor más alto de la media *M* = 4.83 también del (ítem 10). "*Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo".*

Tabla 52.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 7.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.77	.43	-1.33	-.26
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.63	.56	-1.22	.62
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	2.90	1.58	.17	1.53
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.73	.45	-1.11	-.82
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	4.07	.87	.20	-.92
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.73	.45	-1.11	-.82
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.53	.57	-.73	-.43
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.70	.53	-1.62	1.95
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.67	.55	-1.41	1.20
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.83	.38	-1.88	1.66
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.67	.61	-1.69	1.96

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo"* y fue de 4.83. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos"* y fue de 4.67. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea"* y es de 4.63. En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.77 .

Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar"* y fue de 4.70. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 6. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores

Esto resultados nos refieren que el profesor No.7 si realiza correctamente la presentación de la información de la tarea, ya que le comunica a sus alumnos claramente la información dándoles una explicación precisa de lo que hay que hacer y cómo hacerlo, así como demostrándoles visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Además de informarle sobre el Número Adecuado de indicaciones Claves al informar a sus alumnos sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea. Además de indicarle la Precisión de las indicaciones claves al informarle al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.

Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas al informarle sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar. Logrando que los estudiantes realicen la ejecución de la tarea correctamente y lo vean como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico en su formación educativa,

Al analizar estos resultados podemos decir que el profesor No. 7. realiza la presentación de las tareas tal y como las investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink,1984; Rink, 2013), porque le señalan al alumno claramente que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) y también engloba una explicación y demostración del gesto técnico sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente el feedback de la presentación de la tareas a sus alumnos, informándoles en que enfocarse al realizar los ejercicios en la clase de educación física,

Por otra parte se considera que la habilidad de presentar las tareas con claridad y que para que tengan el potencial para facilitar el aprendizaje se requiere preparación y práctica por lo que para lograrlo se requiere. Atraer la atención de los alumnos ya que la mejor presentación de la tarea en el mundo no tiene valor, al menos que el profesor tenga la atención de sus alumnos, por eso toda comunicación informativa requiere una atención mantenida por parte del que recibe el mensaje.

De igual forma presentare el resultado del coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 8. Con planeación con el Software SIPEF 9, de los 11 ítems nos resultó con un coeficiente de alfa α =.73, lo que representa una buena consistencia interna. También se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Presentación de las Tareas para el profesor No. 8. donde el CL resulto con una media de 4.54 y con una desviación típica de .45 con una asimetría de -.62 y una curtosis de -.73, la DEM, refleja una media de

4.48, una desviación típica de .51, una asimetría de -.99 y una curtosis de .85, para el NAP, una media de 4.17, una desviación típica de .48, una asimetría de .26, y una curtosis de -.75 y para la PLS, nos dio una media de 4.59, una desviación típica de .53, una asimetría de -1.30 y una curtosis de 1.46 y para las SCP nos dio una media de 4.10 una desviación típica .76, una asimetría de -.17 y una curtosis de -1.19.

Tabla 53.

Estadisticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de lasTareas (EPTE) del profesor No. 8.

Subescalas	Media	DT	Asimetria	Curtosis
CL	4.54	.45	-.62	-.73
DEM	4.48	.51	-.99	.85
NAP	4.17	.48	.26	-.75
PLS	4.59	.53	-1.30	1.46
SCP	4.10	.76	-.17	-1.19

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

Por otra parte se analizó los resultados descriptivos del cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas EPTE. Del profesor No. 8 que realizo la planeación con apoyo del Software SIPEF 9, dándonos los siguientes derivaciones los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 3.83 es del (ítem 5). "*Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea"* y el valor más alto de la media *M* = 4.70 es el mismo del (Ítem 1). "*Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"*.

Tabla 54.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 8.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4,70	.47	-.92	-1.24
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.40	.51	.00	-2.15
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.47	.68	-1.62	4.32
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.37	.72	-1.29	2.61
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	3.83	.87	-.32	-.47
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.73	.52	-1.87	2.93
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.47	.86	-2.50	8.35
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.10	.76	-.17	-1.19
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.53	.57	-.73	-.43
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.53	.57	-.73	-.43
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.43	.68	-.80	-.40

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar"* y fue de 4.73. Por otra parte, la

media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos"* y fue de 4.53. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 4.40.

En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.70 Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.10. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 5. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Al revisar los resultados del profesor No.8 observamos que si realiza correctamente la presentación de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, observando que el profesor comunica a sus alumnos claramente dándoles a sus alumnos una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar, así como demostrándoles visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Además de informarle sobre el Número Adecuado de indicaciones Claves al informar a sus alumnos sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea. Además de indicarle la Precisión de las indicaciones claves al informarle al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.

Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas al informarle sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar. Logrando que los estudiantes realicen la ejecución de la tarea correctamente y lo vean como una oportunidad para lograr un

aprendizaje didáctico en su formación educativa. Al analizar los resultados del profesor No.8 observamos que coincide con otras investigaciones realizadas (Hodges y Franks, 2002; Rink, 2013) ya que le comunica a sus alumnos qué hacer y cómo hacerlo antes de iniciar la presentación de las tareas o actividades a realizar en la sesión de Educación Física (Rink, 1994) y además engloba las intervenciones verbales y no verbales del profesor, así como una explicación y demostración de un gesto técnico a realizar (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es significativo que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándole en que enfocarse así como realizar un buen feedback en la clase mediante la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas en la sesión de educación física. En la mayor parte de las tareas presentadas, la información transmitida por el profesor no es de forma clara y concisa, porque no emite un mensaje breve y ajustado a las necesidades de las tareas presentadas.

De igual forma se analizó los resultados descriptivos *de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE)* de los 4 profesores que realizaron la Planeación Escrita, lo que nos permitió analizar estos para posteriormente confrontarlos con los que realizaron la planeación con ayuda de un Software. Los valores máximos y mínimos en conjunto de los 4 profesores oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 4.09 (ítem 5**)** "*Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea",* y el valor más alto de la media *M* = 4.52 (ítem1)**.** "*Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente".*

Tabla 55.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) de la Planeación Escrita.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.52	.94	-2.38	5.80
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.40	.92	-1.60	2.28
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.22	1.15	-1.54	1.53
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.47	.99	-2.14	4.07
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	4.09	1.19	-1.25	.75
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.47	.84	-1.58	2.18
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.33	1.01	-1.79	2.98
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.47	.88	-1.98	3.99
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	4.13	1.32	-1.40	.69
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.50	.89	-2.12	4.73
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.40	.95	-1.82	3.33

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo"* y fue de 4.50. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos."* y fue de 4.40. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 4.40.

En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.52 .Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.47. Los resultados son muy similares a los obtenidos por los profesores con Planeación con Software.

Esto resultados nos indican que los profesores con Planificación Escrita si realizan correctamente la presentación de la información de la tarea en sus alumnos, ya que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza dentro de la función de instrucción, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el profesor comunica a sus alumnos claramente lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, así como demostrándole visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Además de informarle sobre el número adecuado de señales al indicarles a sus alumnos como enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea, e indicarle la Precisión de las señales al informarles a sus alumnos de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente. Por ultimo le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas informándoles sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar. Permitiendo que los

estudiantes lo perciban claramente y lo vean como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo, por otra parte que el profesor haga explícito en la descripción de la tarea lo que pretende que adquieran y los procesos que los alumnos pueden utilizar para lograr lo pretendido, así como crear condiciones favorables para el incremento de la retención de información y del propio aprendizaje Al analizar estos resultados podemos decir que los profesores con Planeación Escrita si realizan la presentación de las tareas tal y como las investigaciones lo demuestran (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink,1984; Rink, 2013), porque le señalan a sus alumnos claramente que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar las tarea o actividad (Rink, 1994) y también engloban una explicación y demostración del gesto técnico sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea, (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándole en que enfocarse así como realizar una buena retroalimentación en la clase mediante la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas, o la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que el alumno va a aprender en la sesión de educación física.

Así mismo se analizó los resultados descriptivos *de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE)* encontrados en los 4 profesores con planeación con ayuda de un Software. En donde encontramos valores máximos y mínimos que oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media es *M* = 3.20 (ítem 3**)** "*Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos",* y el valor más alto de la media *M* = 4.67 (ítem1) "*Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente".*

Tabla 56.

Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) de la Planeación con Software.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.67	.49	-.93	-.60
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.38	.70	-1.44	4.08
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.20	1.59	-.28	-1.50
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.45	.82	-1.85	4.24
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	3.58	1.16	-.59	-.11
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.63	.61	-1.67	2.79
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.42	.79	-1.91	5.11
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.33	.71	-.70	-.18
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.54	.61	-1.20	1.57
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.60	.54	-.89	-.28
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.53	.66	-1.25	1.12

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: *"Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar"* y fue de 4.63. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es *"Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos"* y fue de 4.54. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea."* y es de 4.38.

En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem *"Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente"* con 4.67 .Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem *"Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar."* y fue de 4.33. Los resultados son muy similares a los obtenidos por los profesores con Planeación Escrita.

Al revisar los resultados de los profesores con Planificación observamos que si realizan correctamente la presentación de la tarea, ya que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, observando que los profesores les comunican a sus alumnos claramente las instrucciones dándoles a sus alumnos una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar, así como demostrándoles visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Además de informarle sobre el Número Adecuado de indicaciones Claves al informar a sus alumnos sobre los elementos apropiados a enfocarse para la ejecución del movimiento de la tarea.

Además de indicarles la Precisión de las indicaciones claves al informarles a los alumnos de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente, por ultimo les proporcionan las

Indicaciones Claves Cualitativas al informarle sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se van a realizar. Logrando que los estudiantes realicen la ejecución de la tarea correctamente y lo vean como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico en su formación educativa.

Al analizar los resultados de los profesores con Planeación con Software observamos que coincide con otras investigaciones realizadas (Hodges y Franks, 2002; Rink, 2013) ya que le comunica a sus alumnos qué hacer y cómo hacerlo antes de iniciar la presentación de las tareas o actividades a realizar en la sesión de educación física al comunicar a sus alumnos claramente las instrucciones dándoles a sus alumnos una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar, así como demostrándoles visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento (Rink, 1994) y además engloba las intervenciones verbales y no verbales del profesor, así como una explicación y demostración de un gesto técnico a realizar (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Al observar los resultados anteriores podemos decir que es significativo que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente la presentación de la tarea a sus alumnos, informándole en que enfocarse así como realizar un buen feedback en la clase mediante la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, y actitudes que van a ser aprendidas en la sesión de educación física. En la mayor parte de las tareas presentadas, la información transmitida por los profesores es de forma clara y concisa, porque emiten un mensaje breve y ajustado a las necesidades de las tareas presentadas.

Por otra parte se presentan en la Tabla 57 el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita de los 11 ítems dándonos un valor de alfa de α = .72, lo que representa una buena consistencia interna, así como el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas de la Planificación con Software dándonos un valor de alfa de α = .70, lo que representa también una buena consistencia interna.

Tabla 57.

Coeficiente alfa de la Escala de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y con Software.

Alfa de Cronbach		**Elementos**
Planeación Escrita	.72	11
Planeación con Software	.70	11

De igual forma se analizó los resultados descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Presentación de las Tareas de los 4 profesores que realizaron la Planeación Escrita lo que nos permitió analizar estos para posteriormente confrontarlos con los que realizaron la planeación con ayuda de un Software. Los valores máximos y mínimos en conjunto de las medias de las subescalas de los 4 profesores son el valor más bajo de la media *M* = 4.24 (NAP**)** *Número Adecuado de Pistas,* y el valor más alto de la media *M* = 4.47 (CL)**.** *Claridad.*

Por otra parte se analizó los resultados descriptivos de las sub escalas del Cuestionario de la Presentación de las Tareas de los 4 profesores que realizaron la Planeación con Software y en donde se encontró el valor más bajo de la media *M* = 3.98 (NAP**)** *Número Adecuado de Pistas,* y el valor más alto de la media *M* = 4.56 también la (CL) Claridad**.**

Tabla 58.

Estadísticos descriptivos de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y la Planificación con Software.

Planeación Escrita	Rango	Mínimo	Máximo	*M*	*DT*	Varianza	Asimetría	Curtosis
CL	3.00	2.00	5.00	4.47	.73	.53	-1.41	1.22
DEM	3.33	1.67	5.00	4.25	.82	.68	-1.05	.73
NAP	4.00	1.00	5.00	4.24	.90	.81	-1.00	.40
PLS	4.00	1.00	5.00	4.41	.83	.70	-1.71	3.27
SCP	4.00	1.00	5.00	4.46	.88	.77	-1.98	3.10
Planeación Software	**Rango**	**Mínimo**	**Máximo**	***M***	***DT***	**Varianza**	**Asimetría**	**Curtosis**
CL	1.67	3.33	5.00	4.56	.470	.22	-.76	-.55
DEM	3.00	2.00	5.00	4.09	.61	.37	-.20	-.21
NAP	4.00	1.50	5.00	3.98	.69	.48	-.40	.55
PLS	2.00	3.00	5.00	4.54	.50	.25	-.97	.50
SCP	3.00	2.00	5.00	4.32	.71	.51	-.71	-.18

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales

Además se realizó un análisis de correlación bilateral entre variables de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y la Planificación con Software. El coeficiente de correlación utilizado fue el coeficiente de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 59.

Tabla 59.

Correlación entre variables de estudio de la Presentación de las Tareas de la Planificación Escrita y la Planificación con Software.

Subescalas	CL	DEM	NAP	PLS	SCP
CL	-	0.085	.197*	.456**	.347**
DEM	**.610****	-	.202*	0.042	0.01
NAP	**.731****	.721**	-	0.164	0.096
PLS	**.605****	.667**	.714**	-	.336**
SCP	**.636****	.475**	.534**	.414**	-

Nota: CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Las columnas de la parte inferior son resultados de la planeación escrita y Las columnas de la parte superior son resultados de la planeación con software

Tal como se aprecia en la Tabla anterior se encontraron relaciones positivas y altamente significativas entre todas las variables del estudio propuestas para la investigación, En estos resultados, la correlación de Pearson es altamente significativa entre la Claridad y la Demostración (r =.610), el Número Adecuado de Pistas (r =.731), la Precisión de las Señales (r =.605) y las Señales Cualitativas Proporcionales (r =.636) en la Planeación Escrita y una correlación de moderada y baja magnitud entre la Claridad y la Demostración (r =.0.085), el Número Adecuado de Pistas (r =.197), la Precisión de las Señales (r =.456) y las Señales Cualitativas Proporcionales (r =.347) en la Planeación con Software lo que indica que existen mejores correlaciones en la Planeación Escrita que en la de Software.

En segundo lugar se presentan los resultados del **Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo** de los 8 profesores empezando con los 4 que Planificaron en forma Escrita y después los 4 profesores que Planificaron con ayuda del Software SIPEF 9. La muestra para todos los profesores fue de 30 alumnos cada uno de 6to grado de primaria (Alumnos = 15, Alumnas = 15) con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años de edad (*M* = 11.27; *DT* = .45) de 8 escuelas de la zona metropolitana de Monterrey. En primer lugar se analizó el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del primer profesor de los 16 ítems dándonos un coeficiente de alfa α = .68, lo que representa una buena consistencia interna.

A continuación, en la Tabla 60 se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No 1 donde la Cantidad de Feedback Correctivo (CFC) nos arrojó una media de 3.55 con una desviación típica de .76, una asimetría de .18 y una curtosis de -.20. La percepción Legitima (PL) nos dio una media de 3.79, una desviación típica de .89, una asimetría de -.51 y una curtosis de -.04. Para la Oportunidad Para Aprender (OPA), obtuvimos una media de 4.15, una desviación típica de .67, una asimetría de -.33, y una curtosis de -1.04. Para la Percepción Ilegitima (PI), nos dio una media de 2.19, una desviación típica de .94, una curtosis de .69 y una asimetría de .16.

Tabla 60.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetria	Curtosis
CFC	3.55	.76	.18	-.20
PL	3.79	.89	-.51	-.04
OPA	4.15	.67	-.33	-1.04
PI	2.19	.94	.69	.16

Nota: CFC = Cantidad de Feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

En la Tabla 61 se presentan la media, desviación típica, asimetría y curtosis, para cada uno de los 16 ítems que conforman la escala del CCFC del profesor No. 1. Los valores más altos fueron para el ítem 7 "*Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto*" con

una media de 4.30, por otra parte la media más baja fuera para el ítem 4 *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido"* con un valor de 1.90.

Tabla 61.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	3.70	1.05	-.47	-.083
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	3.97	.89	-.56	-.26
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.20	.76	-.36	-1.14
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.90	.96	1.46	2.84
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	3.60	1.13	-.19	-1.34
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	3.57	1.36	-.64	-.84
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.30	.65	-.38	-.61
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.27	1.11	1.20	.96

Continúa Tabla 61…

MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.43	.73	1.40	.49
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	3.57	1.22	-.41	-1.06
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	3.87	1.05	-.82	.47
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	2.27	1.23	.88	-.15
MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.				
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	3.47	1.11	-.40	-.68
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.07	1.05	-1.87	3.78
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.17	.75	-.29	-1.09
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	2.33	1.29	.85	-.26

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de la Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 3.70. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar"* y fue de 4.07. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.20. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me dice*

claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido." y fue de 2.33. Los resultados obtenidos por el profesor No 1, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto nos indica que el profesor No 1 si otorga feedback correctivo a los alumnos señalándoles los errores, e indicándoles correctamente qué es lo que están haciendo mal y aceptándolo, además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para aprender algo en la clase. Además, el profesor le dice al alumno claramente qué es lo que está haciendo mal. Permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico. Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que el profesor No 1 facilita el aprendizaje de los estudiantes porque observa el progreso del alumno y le proporciona una retroalimentación que le permite mejorar su rendimiento (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007) Además, que el profesor otorga un feedback eficaz porque le dice al alumno de forma especifico en que parte del proceso de enseñanza, es necesario modificar la ejecución del movimiento (Graham, 2008; Nicaise, 2006). Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Además que el profesor observa el movimiento y otorga un feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar.

Por lo anterior podemos señalar que es fundamental para el profesor de Educación Física primero realizar una presentación de las tareas de forma eficaz y esto le permitirá otorgar un feedback correctivo de forma específica y clara con la finalidad que el estudiante lo acepte y lo vea como una oportunidad para mejorar su rendimiento en la sesión.

A continuación se presenta el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 2 de los 16 ítems dándonos un valor del coeficiente de alfa $\alpha = .61$, lo que representa una regular consistencia interna.

En la Tabla 62, se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No 2 donde el CFC nos arrojó una media de 3.91 con una desviación típica de .98 con una asimetría de -.830 y una curtosis de -.291. La PL, nos dio una media de 4.49, una desviación típica de .61, una asimetría de -1.105 y una curtosis de .169. La OPA, una media de 4.67, una desviación típica de .55, una asimetría de -.2.47, y una curtosis de 7.63 y para la PI, nos dio una media de 1.86, una desviación típica de 1.02, una curtosis de 1.16 y una asimetría de 1.27.

Tabla 62.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetria	Curtosis
CFC	3.91	.98	-83	-.29
PL	4.49	.61	-1.10	.17
OPA	4.67	.55	-2.46	7.63
PI	1.86	1.02	1.16	1.27

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

En la Tabla 63 se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* =1.60 (ítem 16) "*Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido",* y el valor más alto de la media *M* =4.80 (ítem 15) "*Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar".*

Tabla 63.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.37	1.13	-2.03	3.73
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	3.97	1.52	-1.27	.02
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.60	1.04	-3.07	9.01
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.70	1.34	1.78	1.81
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	3.10	1.94	-.12	-2.02
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.63	.85	-3.15	11.48
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.47	1.07	-2.50	6.07
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.43	1.74	.67	-1.39
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.70	1.56	-.93	-.70
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.67	.61	-1.69	1.96
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.80	.48	-2.50	6.06
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.70	1.26	1.71	1.72

Continúa Tabla 63…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.50	1.25	-2.42	4.54
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.67	.55	-1.41	1.20
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.80	.76	-4.66	23.13
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.60	1.25	1.98	2.60

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal."* y fue de 4.50. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar"* y fue de 4.67. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar."* y es de 4.80. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal."* y fue de 2.43.

Esto resultados nos refiere que el profesor No 2 si les otorga feedback correctivo a sus alumnos señalándoles sus errores, e indicándoles correctamente qué es lo que están haciendo mal, además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la sesión. Además, de que el profesor les trasmite claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases. Permitiendo que el estudiante lo perciba

de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje completo. Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es de vital importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente el feedback correctivo, a sus alumnos ya que el profesor juegan un papel trascendental en el contexto social de los alumnos al facilitar el aprendizaje de los educandos y al observar su progreso y proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo. (Nicaise et al., 2007). Por otra parte el feedback correctico son las aportaciones que transmiten el mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores realizados en la clase (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). Es decir, el Feedback correctivo se centra más en los aspectos de calidad en la realización de la tarea o proceso que ha fracasado el alumno para hacerlo bien. Por lo anterior podemos indicar, que el profesor otorga un feedback eficaz porque le dice al alumno de forma correcta y en que parte del proceso de enseñanza, es necesario modificar la ejecución del movimiento para corregir sus errores realizados en la clase (Graham, 2008; Nicaise, 2006).

Además que estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Pero cuando le comunica las tareas a realizar este le proporciona demasiados elementos a enfocarse para la realización de la tarea y es importante recordar que la comunicación precisa y las demostraciones completas son componentes vitales de la calidad de la presentación de la tarea (Hall, Heidorn y Welch, 2011). Por eso, es que el profesor debe de otorga un buen feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar. Así como indicarles a sus alumnos en que parte del proceso de ejecución del movimiento del ejercicio ejecutado necesita poner más atención o preguntar al profesor si está realizando el correcto movimiento en los ejercicios practicados para que el estudiante valore la retroalimentación y lo vea como una

oportunidad para aprender, pero que también no se sienta descontento a la hora de la realización de la tarea.

Por otra parte se presentan los resultados del coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 3 de los 16 ítems dándonos un valor de alfa de α = .72, lo que representa una buena consistencia interna.

También se presentan en la Tabla (64), los resultados descriptivos para cada sub escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 3 donde el CFC nos arrojó una media de 3.70 con una desviación típica de .79 con una asimetría de -.30 y una curtosis de -.18 la PL, nos dio una media de 4.03, una desviación típica de .82, una asimetría de -1.28 y una curtosis de 2.17, para la OPA, una media de 4.15, una desviación típica de .86, una asimetría de -1.32, y una curtosis de .923 y para la PI, nos dio una media de 1.82, una desviación típica de .61, una curtosis de .62 y una asimetría de .87.

Tabla 64.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 3.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetria	Curtosis
CFC	3.70	.79	-.30	-.18
PL	4.03	.82	-1.28	2.17
OPA	4.15	.86	-1.32	.92
PI	1.82	.61	.62	.87

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

En la Tabla (65) se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback correctivo (CCFC) del profesor No. 3 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* =1.47 (ítem 4**) "***Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido"*, y el valor más alto de la media *M* =4.37 (ítem 3). *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto".*

Tabla 65.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 3.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	3.93	1.17	-1.24	.98
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.03	1.24	-1.44	1.44
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.37	.96	-2.07	4.82
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.47	.86	2.72	9.28
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	3.53	1.14	-.77	-.07
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	3.83	1.23	-1.19	.78
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.17	.99	-1.28	1.99
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.27	1.34	.68	-.83
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.53	1.14	-.46	-.11
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.23	.90	-1.72	4.55
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.03	1.22	-1.66	2.10
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.63	.85	2.26	7.59

Continúa Tabla 65…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	3.77	1.19	-.56	-.72
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.03	.96	-1.31	2.31
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.03	1.22	-1.30	.90
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.93	1.01	1.20	1.55

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 3.97. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto."* y fue de 4.23. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.37. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal."* y fue de 2.27. Los resultados obtenidos por el profesor No 3, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos refieren que los alumnos del profesor No 3 les otorga feedback correctivo a sus alumnos indicándoles sus errores, y señalándoles correctamente la realización de la tarea que están haciendo mal, además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la sesión. Además, de que el profesor les trasmite claramente a los alumno las correcciones dentro de la sesión de clases, permitiendo

que los estudiantes lo perciban de forma legítima y lo vean como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de Educación Física facilite el aprendizaje de los alumnos al observar su progreso en la realización correcta de los ejercicios en la clase y así proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007). Por otra parte que les transmita adecuadamente el feedback correctivo a sus alumnos además de indicarles en que parte del proceso de ejecución del movimiento del ejercicio ejecutado necesita poner más atención o preguntar al profesor si está realizando el correcto movimiento en los ejercicios practicados para que así los estudiantes valoren la retroalimentación y lo vean como una oportunidad para mejorar (Graham, 2008; Nicaise, 2006).

Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) Por eso, es importante que el profesor observe el movimiento y otorga un feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar. Podemos señalar que es fundamental para el profesor de Educación Física primero realizar una presentación de las tareas de forma eficaz y a la vez esto le permitirá otorgar un feedback correctivo de forma específica y clara con la finalidad que el estudiante lo acepte y lo vea como una oportunidad para mejorar su rendimiento en la sesión.

A continuación se presenta la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 4 de los 16 ítems nos arrojó un valor de alfa de α = .74, lo que representa una buena consistencia interna. Igualmente en la Tabla (66), se representan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No 4. donde la CFC nos arrojó una media de 4.64 con una desviación típica de .64 con una asimetría de -1.92 y una curtosis de 2.76 la PL, nos dio una media de 4.67, una desviación típica de .52, una asimetría de -

1.81 y una curtosis de 2.98, además para la OPA, una media de 4.80, una desviación típica de .40, una asimetría de -1.86, y una curtosis de 2.08 y para la PI, nos dio una media de 1.67, una desviación típica de .83, una curtosis de 1.48 y una asimetría de 1.08.

Tabla 66.
Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 4.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetria	Curtosis
CFC	4.64	.64	-1.92	2.76
PL	4.67	.52	-1.81	2.98
OPA	4.80	.40	-1.86	2.08
PI	1.67	.83	1.48	1.08

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Por otra parte en la Tabla (67) se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback correctivo (CCFC) del profesor No. 4 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 1.17 (ítem 4**) "***Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido"***,** y el valor más alto de la media *M* =4.93 (ítem 3) "*Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto".*

Tabla 67.
Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 4.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.87	.35	-2.27	3.39
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.90	.30	-2.81	6.31
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.93	.25	-3.66	12.21
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.17	.75	5.04	26.20

Continúa Tabla 67…

MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	4.67	1.03	-3.34	10.40
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.70	.79	-3.81	16.78
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.77	.77	-4.34	20.60
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	1.63	1.22	2.25	4.17
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	4.53	.94	-2.12	3.54
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.60	.85	-2.99	10.62
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.63	1.03	-3.20	9.66
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.73	1.14.	1.90	3.17
MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.				
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.50	1.04	-2.74	7.52
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.47	1.04	-2.65	7.14
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.83	.38	-1.88	1.66
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	2.13	1.52	1.13	-.31

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 4.87. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo."* y fue de 4.90. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.93. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido."* y fue de 2.13. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 7. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Estos resultados encontrados nos indica que el profesor No 4. otorga muy buen feedback correctivo a sus alumnos señalándoles los errores, e indicándoles correctamente qué es lo que están haciendo mal, además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una gran oportunidad para aprender en la sesión de educación física. Además, el profesor le dice al alumno claramente qué es lo que está realizando incorrectamente en la clase, permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de educación física transmita adecuadamente el feedback correctivo, ya que los profesores de educación física juegan un papel trascendental en el contexto social de los alumnos al facilitarles el aprendizaje de los contenidos del curriculum y al observar su progreso y proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007). Por otra parte el feedback correctico son las explicaciones que transmiten mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). Es decir, que el feedback correctico proporcionado por el profesor se centra más en los aspectos de calidad en la realización de la

tarea o proceso que ha fracasado el alumno para hacerlo bien. Además, que el profesor otorga un feedback eficaz porque le dice al alumno de forma especifico en que parte del proceso de enseñanza, es necesario modificar la ejecución del movimiento (Graham, 2008; Nicaise, 2006). Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) por otra parte los resultados coinciden con (Tristán et al., 2016), ya que encontraron, que una de las principales preocupaciones que aquejaban a los profesores era la transmisión de una información eficaz en los momentos previos a la práctica de la clase, cuando se debe comunicar a los alumnos lo que se supone deben hacer y cómo hacerlo a la hora de la realización de la tarea.

Así mismo se presenta el resultado del análisis de consistencia para el coeficiente de la escala de la Cantidad de Feedback Correctivo del profesor No. 5 de los 16 ítems nos dio como resultado un Alfa de Cronbach de a=.62, lo que representa una baja consistencia interna. Posteriormente se analizo los resultados descriptivos para cada sub escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No 5. Donde el CFC nos arrojó una media de 4.20 con una desviación típica de .35 con una asimetría de -.11 y una curtosis de -.52 para la PL, nos dio una media de 4.38, una desviación típica de .38, una asimetría de .00 y una curtosis de -.27, además para la OPA, una media de 4.32, una desviación típica de .45, una asimetría de -.21, y una curtosis de -.82 y para la PI, nos dio una media de 2.12, una desviación típica de .80, una curtosis de .66 y una asimetría de .30.

Tabla 68.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 5.

Subescalas	M	DT	Asimetria	Curtosis
CFC	4.20	.35	-.11	-.52
PL	4.38	.38	.00	-.27
OPA	4.32	.45	-.21	-.82
PI	2.12	.80	.66	.30

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Por otra parte en la Tabla (69) se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 5 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 1.87 (ítem 4) *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores", yo me siento personalmente ofendido.* Y el valor más alto de la media *M* = 4.47 (ítem 10) *"Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto".*

Tabla 69.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 5.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.03	.67	-.04	-.59
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.23	.68	-.32	-.72
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.47	.68	-.92	-.24
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.87	1.01	1.37	2.05
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	4.30	.70	-1.14	2.57
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.40	.62	-.52	-.53
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.20	.80	-1.24	2.06
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.37	1.30	1.07	.11

Continúa Tabla 69…

MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	4.27	.58	-.09	-.36
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.47	.57	-.46	-.75
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.40	.62	-.52	-.53
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	2.07	.94	1.18	2.11
MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.				
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.17	.59	-.04	-.08
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.40	.56	-.20	-.83
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.23	.82	-1.28	2.01
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	2.20	1.24	.98	-.02

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles."* y fue de 4.30. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto."* y fue de 4.47. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.47. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente*

ofendido." y fue de 2.20. Los resultados obtenidos por el profesor No. 5. Son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos indican que el profesor No. 5 les otorga buen feedback correctivo a sus alumnos señalándoles sus puntos débiles, e indicándoles correctamente qué es lo que están haciendo mal, además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la práctica de la sesión. Además, de que el profesor les trasmite claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases, permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje completo.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es de vital importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente el feedback correctivo, a sus alumnos además de indicarle al alumno en que parte del proceso de ejecución del movimiento del ejercicio ejecutado necesita poner más atención o preguntar al profesor si está realizando el correcto movimiento en los ejercicios practicados para que así el estudiante valore la retroalimentación y lo vea como una oportunidad para aprender, pero que también no se sienta descontento a la hora de la realización de la tarea.

Al analizar los resultados del profesor No.5 observamos que coincide con otras investigaciones realizadas (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007), ya que el profesor facilitar el aprendizaje de los alumnos al observar su progreso y proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo. Por otra parte les proporciona el feedback correctivo ya que les transmiten mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). Por otra parte estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) igualmente ambas conductas del profesor (presentación de las tareas y el feedback correctivo) son considerados aspectos importantes de los comportamientos

pedagógicos en el proceso de enseñanza de las habilidades motoras en el alumno (Rink, 2013).

Por otra parte se presenta el resultado del análisis de consistencia para el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 6 de los 16 ítems nos arrojó un valor de alfa de α = .75, lo que representa una buena consistencia interna para este cuestionario

A continuación se muestran los datos estadísticos obtenidos del análisis descriptivo realizado para cada una de los ítems de las sub escalas de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 6. Donde la CFC nos arrojó una media de 4.02 con una desviación típica de .73, con una asimetría de -1.08 y una curtosis de 2.16, para la PL nos dio una media de 4.50, una desviación típica de .47, una asimetría de -.73 y una curtosis de .18, además para la OPA, una media de 4.58, una desviación típica de .72, una asimetría de -2.96, y una curtosis de 11.32 y para la PI, nos dio una media de 1.25, una desviación típica de .37, una curtosis de 1.53 y una asimetría de 1.71

Tabla 70.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 6.

Subescalas	M	DT	Asimetria	Curtosis
CFC	4.02	.73	-1.076	2.157
PL	4.50	.47	-.734	.182
OPA	4.58	.72	-2.959	11.318
PI	1.25	.37	1.532	1.709

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

En la Tabla 71 se exponen los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 6 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M*= 1.17 (ítem 16). "*Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido".* El valor más alto de la media *M*= 4.70 (ítem 7) "*Si*

mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto".

Tabla 71.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 6.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.10	.92	-1.34	2.91
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.40	1.07	-2.34	5.52
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.60	.81	-3.23	13.07
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.30	.79	3.81	16.78
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	4.00	1.20	-1.53	1.88
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.60	.67	-1.47	.96
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.70	.84	-3.53	13.69
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	1.20	.61	3.78	15.85
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.77	1.13	-1.32	1.61
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.57	.63	-1.17	.43
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.47	.97	-1.82	2.22
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.37	.67	2.38	7.22

Continúa Tabla 71…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.23	.57	.01	-.17
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.47	.68	-1.62	4.32
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.53	.94	-2.66	7.59
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.17	.38	1.88	1.66

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal."* y fue de 4.23. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo."* y fue de 4.60. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.70. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso."* y fue de 1.37. Los resultados obtenidos por el profesor No 6, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos refieren que los alumnos del profesor No 6 les otorga feedback correctivo a sus alumnos indicándoles sus errores, y señalándoles claramente la realización de la tarea además de señalarles que está haciendo mal, en la práctica de la realización de los ejercicios de la sesión por otra parte los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la sesión. Además, de que el profesor les trasmite claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases, permitiendo

que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Al analizar estos resultados observamos que están en línea con (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, y Cogerino, 2007), ya que el profesor facilitar el aprendizaje de los alumnos al observar su progreso y proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo. Por otra parte les proporciona el feedback correctivo ya que les transmiten mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010), de igual forma se les ha enseñado a los alumnos que el feedback es una técnica muy importante para ayudarles a aprender las habilidades motoras (Graham, 2008), al señalarles los aciertos y errores en el desarrollo de dichas habilidades (Magill, 1993). En este sentido el feedback otorgado es un elemento determinante en el proceso de aprendizaje, cuando se centra en la adquisición de las habilidades pedagógicas (Piéron, 1999).

Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Por eso, es que el profesor observa el movimiento y otorga un feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar, podemos señalar que es fundamental para el profesor de Educación Física primero realice una presentación de las tareas de forma eficaz y esto le permitirá otorgar un feedback correctivo de forma específica y clara con la finalidad que el estudiante lo acepte y lo vea como una oportunidad para mejorar su rendimiento en la sesión. Además de indicarle a los alumno en que parte del proceso de ejecución del movimiento del ejercicio ejecutado necesita poner más atención o preguntar al profesor si está realizando el correcto movimiento en los ejercicios practicados para que el estudiante valore la retroalimentación y lo vea como una oportunidad para aprender.

De igual forma se presenta el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 7 de los 16 ítems dándonos un valor de alfa de α = .67, lo que representa una regular consistencia interna. Por otra parte se analizó los resultados descriptivos para las 4 sub escalas de la Cantidad del Feedback Correctivo para el profesor No 7. Donde se puede apreciar que para el CFC nos dio una media de 4.19 con una desviación típica de .60, con una asimetría de -.20 y una curtosis de -1.04, para la PL nos dio una media de 4.38, una desviación típica de .60, una asimetría de -.77 y una curtosis de .26, además para la OPA, una media de 4.70, una desviación típica de .36, una asimetría de -1.22, y una curtosis de .78 y para la PI, nos dio una media de 1.55, una desviación típica de .70, una curtosis de 1.90 y una asimetría de 4.26.

Tabla 72.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 7.

Subescalas	*M*	*DT*	Asimetria	Curtosis
CFC	4.19	.60	-.205	-1.038
PL	4.38	.60	-.767	.256
OPA	4.70	.36	-1.224	.782
PI	1.55	.70	1.905	4.263

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Por otra parte se analizaron los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 7 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 1.40 (ítem 4) "*Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido".* Así mismo se presenta el valor más alto de la media *M* = 4.80 (ítem 15) "*Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar",*

Tabla 73.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 7.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.67	.55	-1.41	1.20
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.47	.57	-.46	-.75
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.83	.38	-1.88	1.66
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.40	.72	2.13	4.95
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	4.23	.68	-.32	-.72
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.37	.89	-2.08	6.01
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.47	.82	-2.71	10.44
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	1.63	.96	2.07	4.82
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.60	1.38	-.98	-.22
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.20	1.19	-2.01	3.54
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.67	.48	-.74	-1.55
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.63	.89	1.45	1.55

Continúa Tabla 73…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.23	.82	-.88	.34
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.47	.63	-.76	-.32
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.80	±.41	-1.58	.53
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.53	±.73	1.58	3.16

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 4.67. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo."* y fue de 4.47. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.83. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal."* y fue de 1.63. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 4. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto nos indica que el profesor No 7 otorga feedback correctivo a los alumnos especificando qué es lo que están haciendo mal, y los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para mejorar en la clase. Además, el profesor le dice al alumno claramente qué es lo que está haciendo mal, permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para aprender y acepte la retroalimentación.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente el feedback correctivo, ya que los profesores de educación física juegan un papel trascendental en el contexto social de los alumnos al facilitarles el aprendizaje de los contenidos del curriculum y al observar su progreso y proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007). Por otra parte el feedback correctivo otorgado por el profesor coinciden con otras investigaciones (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). Donde les transmite mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores es decir, que el feedback correctivo proporcionado por el profesor se centra más en los aspectos de calidad en la realización de la tarea o proceso que ha fracasado el alumno para hacerlo bien.

Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994), por otra parte los resultados coinciden con (Tristán et al., 2016), ya que encontraron, que una de las principales preocupaciones que aquejaban a los profesores era la transmisión de una información eficaz en los momentos previos a la práctica de la clase, cuando se debe comunicar a los alumnos lo que se supone deben hacer y cómo hacerlo a la hora de la realización de la tarea.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es vital que el profesor de Educación Física transmita el feedback correctivo, le señale al alumno en que parte del proceso de ejecución del movimiento necesita poner atención o preguntarle si está realizando el movimiento adecuado para que el estudiante valore la retroalimentación y lo vea como una oportunidad para aprender, pero que también no se sienta incompetente en la realización de la tarea.

De igual manera se presentan el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 8 de los 16 ítems dándonos un valor de alfa de $\alpha = .63$, lo que representa una regular consistencia interna.

Además se analizó los resultados descriptivos para las 4 sub escalas de la Cantidad del Feedback Correctivo para el profesor No. 8. Donde se puede apreciar que para el CFC nos dio una media de 4.53 con una desviación típica de .45, con una asimetría de -.84 y una curtosis de -.04, para la PL nos dio una media de 4.55, una desviación típica de .45, una asimetría de -.45 y una curtosis de -.94, además para la OPA, una media de 4.50, una desviación típica de .45, una asimetría de -.76, y una curtosis de .38 y para la PI, nos dio una media de 1.69, una desviación típica de .74, una curtosis de 1.54 y una asimetría de 2.37

Tabla 74.

Estadisticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 8.

Subescalas	M	DT	Asimetria	Curtosis
CFC	4.53	.45	-.843	-.040
PL	4.55	.45	-.452	-.937
OPA	4.50	.45	-.764	.376
PI	1.69	.74	1.536	2.370

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Finalmente en la Tabla (75) se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback correctivo (CCFC) del profesor No. 8 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 1.57 (ítem 4*) Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido,* y el valor más alto de la media *M* = 4.73 (ítem3) *Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.*

Tabla 75.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 8.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.67	.71	-1.87	1.90
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.57	.50	-.28	2.06
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.73	.45	-1.11	-.82
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.57	1.33	2.10	2.86
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	4.40	.56	-.20	-.83
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.60	.72	-2.13	4.95
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.37	.89	-2.08	6.01
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	1.80	.92	1.83	4.51
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	4.43	.73	-1.48	2.91
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.60	.50	-.43	-1.95
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.47	.73	-1.58	3.16
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.80	1.13	1.51	1.50

Continúa Tabla 75…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.63	.49	-.58	-1.78
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.47	.82	-2.71	10.44
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.47	.68	-1.62	4.32
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.57	.97	2.22	5.26

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 4.67. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo."* y fue de 4.60. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.73. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso."* y fue de 1.80. Los resultados obtenidos por el profesor No 8, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Esto resultados nos indican que los alumnos del profesor No 8 les otorga feedback correctivo a sus alumnos indicándoles sus errores, y señalándoles claramente la realización de la tarea además de señalarles sus puntos débiles, al realizar la práctica de los ejercicios de la sesión por otra parte los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir sus errores que realizaron en la clase. Además, de que el profesor les trasmite claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases, permitiendo que el

estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Estos resultados están en concordancia con (Ríos, 2015), porque es trascendental que el profesor cuando transmita el feedback correctivo le indique al alumno de los errores que está cometiendo y especificar de forma clara qué está haciendo mal además de (Palacios, 2016), quien presenta diferentes soluciones al problema, o desarrollo de una habilidad, al considerar el punto de vista del alumno en la solución al problema, al presentar objetivos alcanzables y que se le den a conocer al alumno quien perciben el feedback correctivo como más justo, menos amenazante, significativo y legítimo

Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Por eso, es que el profesor observa el movimiento y otorga un feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar. Podemos señalar que es fundamental para el profesor de Educación Física primero realice una presentación de las tareas de forma eficaz y esto le permitirá otorgar un feedback correctivo de forma específica y clara con la finalidad que el estudiante lo acepte y lo vea como una oportunidad para mejorar su rendimiento en la sesión, y a la vez valore la retroalimentación y lo vea como una oportunidad para aprender.

Por otra parte se analizó los resultados descriptivos del Cuestionario de la Cantidad de Feedback Correctivo de los 4 profesores que realizaron la Planeación Escrita lo que nos permitió analizar estos para posteriormente confrontarlos con los que realizaron la planeación con ayuda de un Software. Los valores máximos y mínimos en conjunto de los 4 profesores oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media *M* = 1.56 (ítem 4**) "***Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido",* y el valor más alto de la media

M = 4.53 (ítem3)**.** *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto".*

Tabla 76.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) de la Planeación Escrita.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.22	1.07	-1.45	1.58
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.22	1.15	-1.63	1.93
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.53	.85	-2.34	6.21
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.56	1.03	2.20	4.44
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	3.73	1.46	-.81	-.79
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.18	1.18	-1.55	1.48
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.43	.90	-2.06	4.86
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.15	1.39	1.05	-.24
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.80	1.20	-.73	-.24
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.27	1.01	-1.50	1.77
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.35	1.04	-1.92	3.36
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.83	1.15	1.52	1.52

Continúa Tabla 76…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.06	1.22	-1.17	.29
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.31	.95	-1.97	4.33
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.46	.90	-2.03	4.43
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	2.00	1.30	1.22	.33

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 4.22. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo."* y fue de 4.31. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.53. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal."* y fue de 2.15. Los resultados son similares a los obtenidos por los profesores con Planeación con Software.

Esto resultados nos indican que los profesores con Planeación Escrita si les otorgan feedback correctivo a sus alumnos indicándoles sus errores, y señalándoles claramente la realización de la tarea además de señalarles sus puntos débiles, al realizar la práctica de los ejercicios de la sesión por otra parte los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la clase. Además, de que el profesor les trasmite claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases. Permitiendo

que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que los profesores con Planeación Escrita facilitan el aprendizaje de los estudiantes porque observan el progreso de los alumnos y le proporcionan una retroalimentación que les permiten mejorar su rendimiento (Nicaise et al., 2007). Además, que los profesores otorga un feedback eficaz porque le dice al alumno de forma especifico en que parte del proceso de enseñanza, es necesario modificar la ejecución del movimiento (Graham, 2008; Nicaise, 2006). Estos resultados coinciden con los obtenidos de estos mismos profesores en la presentación de las tareas, ya que le señalan a los alumnos que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013).

Por eso, es que los profesores observan el movimiento y otorgan un feedback correctivo señalándoles a los estudiantes de forma específica que es lo que necesita mejorar. Podemos señalar que es fundamental para el profesor de educación física primero realizar una presentación de las tareas de forma eficaz y esto permitirá otorgar un feedback correctivo de forma específica y clara con la finalidad que el estudiante lo acepte y lo vea como una oportunidad para mejorar su rendimiento en la sesión.

Por otra parte analizamos los resultados descriptivos encontrados en los 4 profesores con Planeación con Ayuda de un Software son. Valores máximos y mínimos que oscilan entre (1-5) y en donde el valor más bajo de la media es *M* = 1.53 (ítem 4), ***"****Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido",* y el valor más alto de la media *M* =4.66 (ítem 3***).*** ***"****Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto".*

Tabla 77.

Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) de la Planeación con Software.

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.37	.78	-1.18	1.65
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	4.42	.74	-1.86	5.92
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.66	.61	-2.50	9.83
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.53	1.00	2.21	4.49
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	4.23	.83	-1.64	4.29
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.49	.73	-1.73	4.07
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.43	.85	-2.15	5.70
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	1.75	1.05	1.78	2.82
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	4.02	1.05.	-1.53	2.28
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.46	.78	-2.32	7.86
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.50	.72	-1.64	2.90
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.72	.94	1.51	2.02

Continúa Tabla 77…

MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.32	.65	-.61	.29
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.45	.67	-1.67	5.55
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.51	.76	-2.11	5.64
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.62	.95	1.90	3.45

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *"En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores."* y fue de 4.37. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legitima es *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo."* y fue de 4.49. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto."* y es de 4.66. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegitima es el ítem *"Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal."* y fue de 1.75. Los resultados son similares a los obtenidos por los profesores con Planeación Escrita.

Esto resultados nos indican que los profesores con Planeación con Software les otorgan feedback correctivo a sus alumnos indicándoles sus errores, y señalándoles claramente la realización de la tarea además de señalarles sus puntos débiles, al realizar la práctica de los ejercicios de la sesión por otra parte los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la clase. Además, de que el profesor les trasmite

claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases, permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es muy importante que el profesor de Educación Física transmita adecuadamente el feedback correctivo, a sus alumnos además de indicarles en que parte del proceso de ejecución del movimiento del ejercicio ejecutado necesita poner más atención o preguntar al profesor si está realizando el correcto movimiento en los ejercicios practicados para que el estudiante valore la retroalimentación y lo vea como una oportunidad para aprender, pero que a la vez también no se sienta descontento a la hora de la realización de la tarea.

Estos resultados están en concordancia con (Ríos, 2015), porque es trascendental que el profesor cuando transmita el feedback correctivo le indique al alumno de los errores que está cometiendo y especificar de forma clara qué está haciendo mal además de (Palacios, 2016) quien presenta diferentes soluciones al problema, o desarrollo de una habilidad, al considerar el punto de vista del alumno en la solución al problema, al presentar objetivos alcanzables y que se le den a conocer al alumno quien perciben el feedback correctivo como más justo, menos amenazante, significativo y legítimo

Estos resultados coinciden también con los obtenidos por estos mismos profesores en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Por eso, es que los profesores observan el movimiento y otorgan un feedback correctivo señalándoles a los estudiantes de forma específica que es lo que necesitan mejorar. Podemos señalar que es fundamental para el profesor de Educación Física primero realice una presentación de las tareas de forma eficaz y esto le permitirá otorgar un feedback correctivo de forma específica y clara con la finalidad que el estudiante lo acepte y lo vea como

una oportunidad para mejorar su rendimiento en la sesión, y a la vez valoren la retroalimentación y lo vean como una oportunidad para aprender.

De igual forma se presenta el coeficiente de la Escala de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita de los 16 ítems dándonos un valor de alfa de α = .68, lo que representa una regular consistencia interna, así como el coeficiente de la Escala de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación con Software dándonos un valor de alfa de α = .67, lo que representa también una regular consistencia interna,

Tabla 78.

Coeficiente de alfa de la Escala de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y la Planificación con Software.

Alfa de Cronbach		**Nº. de elementos**
Planeación Escrita	.68	16
Planeación con Software	.67	16

De igual forma se analizó los resultados descriptivos de las sub escalas del Cuestionario de la Cantidad de Feedback Correctivo de los 4 profesores que realizaron la Planeación Escrita lo que nos permitió analizar estos para posteriormente confrontarlos con los que realizaron la planeación con ayuda de un Software. Los valores máximos y mínimos en conjunto de las medias de las subescalas de los 4 profesores son el valor más bajo de la media *M* = 1.88 (PI**)** *Percepción Ilegitima,* y el valor más alto de la media *M* = 4.44 (OPA)**.** *Oportunidad Para Aprender. Por otra parte* se analizó los resultados descriptivos de las sub escalas del Cuestionario de la Cantidad de Feedback Correctivo de los 4 profesores que realizaron la Planeación con Software y en donde se encontró el valor más bajo de la media *M* = 1.65 (PI**)** *Percepción Ilegitima,* y el valor más alto de la media *M* = 4.52 también la (OPA)**.** *Oportunidad Para Aprender.*

Tabla 79.

Estadísticos descriptivos de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y con Software.

Planeación Escrita	Rango	Mínimo	Máximo	*M*	*DT*	Varianza	Asimetría	Curtosis
CFC	3.25	1.75	5.00	3.95	.89	.80	-.49	-.69
PL	3.50	1.50	5.00	4.24	.80	.63	-1.16	1.17
OPA	3.00	2.00	5.00	4.44	.70	.49	-1.47	1.82
PI	4.00	1.00	5.00	1.88	.87	.76	1.05	.86
Planeación Software	Rango	Mínimo	Máximo	*M*	*DT*	Varianza	Asimetría	Curtosis
CFC	3.25	1.75	5.00	4.23	.58	.33	-.92	1.97
PL	2.25	2.75	5.00	4.45	.48	.23	-.63	.26
OPA	3.50	1.50	5.00	4.52	.52	.27	-1.99	8.19
PI	3.25	1.00	5.00	1.65	.73	.53	1.40	1.77

Nota: CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Se realizó un análisis de correlación bilateral entre variables de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y la Planificación con Software. El coeficiente de correlación utilizado fue el coeficiente de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 80.

Tabla 80.

Correlación entre variables de estudio de la Cantidad del Feedback Correctivo de la Planificación Escrita y la Planificación con Software.

Subescalas	CFC	PL	OPA	PI
CFC	-	**.601****	.421**	-0.087
PL	.553**	-	.449*	-.373**
OPA	**.490****	.764**	-	-.365**
PI	**-0.146**	-.353**	-.368**	-

Nota: *CFC* = Cantidad de feedback correctivo, *PL* = Percepción legítima, *OPA* = Oportunidad para aprender, *PI* =Percepción ilegítima ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Las columnas de la parte inferior son resultados de la planeación escrita y las columnas de la parte superior son resultados de la planeación con Software.

Tal como se aprecia en la tabla anterior se encontraron relaciones positivas, negativas y altamente significativas entre todas las variables del estudio propuestas para la investigación, En estos resultados, la correlación de Pearson entre la Cantidad del Feedback Correctivo y la Percepción Legitima es (*r*=.601) en la Planificación con Software y (*r*=.553) para la Planificación Escrita lo que indica que existe una correlación positiva significativa entre las variables más acentuada para la Planificación con Software. Entre la cantidad del Feedback correctivo y la Oportunidad Para Aprender es (*r*=.490) en la Planeación Escrita y (*r*=.421) para la Planificación con Software lo que significa que existe una correlación significativa de moderada magnitud entre las variables acentuándose más en la Planificación Escrita. Entre la cantidad del Feedback correctivo y la Percepción Ilegitima es (*r*=-0.146) para la Planeación Escrita y (*r*=-0.087) para la Planeación con Software lo que indica que existe una correlación negativa entre las variables más acentuada para la Planificación Escrita.

Análisis del comportamiento del estudiante durante la fase interactiva basada en planificación Escrita y mediante Software.

Se analizó el Tiempo del Compromiso Motor (Acción motriz) de los alumnos durante la clase según los diferentes tipos de planificación (Escrita y por medio del Software SIPEF 9) Una vez realizado el análisis de los comportamientos de los profesores durante la interacción, ahora se comentarán los episodios de mayor porcentaje de acción motriz (AM) de sus alumnos (30 sujetos) durante la Clase con Planificación Escrita (CPE) y Clase Planificada con Software (CPS) para intentar encontrar una explicación de la conducta que tuvieron los 30 sujetos, tomando como referencia el comportamiento del profesor durante la sesión de clase.

Para dar cumplimiento a este objetivo analizaremos el tiempo motor de los alumnos de los 8 profesores en la clase de Educación Física los resultados, muestran la intensidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educación Física de los alumnos de los 8 profesores que planificaron con ambas planeaciones Escrita y con ayuda del Software Sipef 9 con respecto al porcentaje del tiempo empleado en la Intensidad de actividad fisica de moderada a vigorosa (IAFMV) es igual a la actividad moderada (M) mas vigorosa (V), es decir IAFMV=M+V. Se

utilizará como indicativo de Acción Motriz la Actividad Física de Moderada a Vigorosa (AFMV), ya que en la literatura específica se hace referencia a este tipo de actividad para lograr efectos beneficiosos necesarios en la salud (Banville, 2006).

Como podemos observar en la Tabla 81 los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 1*, de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de educación física planificada en forma escrita encontramos una media para las clasificaciones de actividad sedentario para Mujeres de 1.33 y una desviación típica de 1.11, una asimetría de -.05 y una curtosis de -1.44 para la actividad *ligero* una media de 18.07, una desviación típica de 4.11, una asimetría de -.52 y una curtosis de -1.44, para la actividad *moderada* una media de 30.60, una desviación típica de 4.78, una asimetría de .71 y una curtosis de .34 para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado, para *Hombres* los resultados para la actividad de *sedentario* fueron para la media de .87 y una desviación típica de .99, una asimetría de 1.32 y una curtosis de 1.33 para la actividad *ligero* una media de 14.53, una desviación típica de 3.27, una asimetría de -.94 y una curtosis de .23, para la actividad *moderada* una media de 34.60, una desviación típica de 3.52, una asimetría de .75 y una curtosis de -.41 y para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 81.

Descriptivos del Profesor No. 1 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	1.33	1.11	-.05	-1.44	.87	.99	1.32	1.35
Ligero	18.07	4.11	-.52	.73	14.53	3.27	-.94	.23
Moderado	30.60	4.78	.71	.38	34.60	3.52	.75	-.41

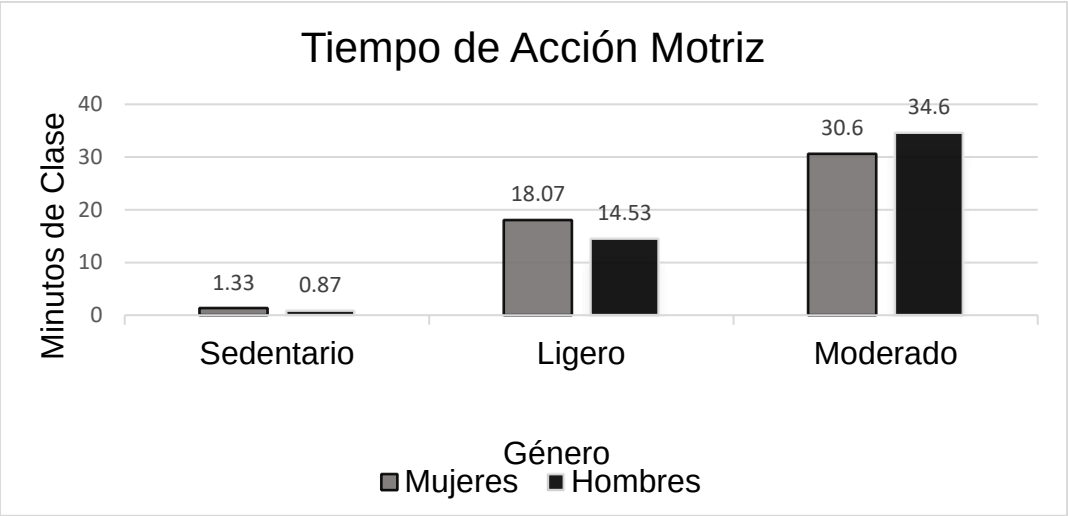


Figura 10. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 1.

La Figura 10 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del primer profesor evaluado con planificacion escrita, con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V,se encontro que para las Mujeres es un 62% y para los Hombres es un 69%,por otra parte no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa pero que estos valores si satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006),ya que al comparar estas evidencias con nuestros resultados de la actividad de la clase de las Mujeres de 30.6 y de los Hombres del 34.6 minutos del tiempo de la clase sobrepasan el 50% que nos marca la literatura de que al menos en este porcentaje de la clase se participen actividades de Moderadas a Vigorosas. Estos resultados estan en desacuerdo con otros estudios (Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe, Labarque, Gubbels, Bourdeaudhij, y Cardon, 2012), en donde sus estudios encontraron un bajo nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones.

Por otra parte se observó una gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues los nuestros presentan valores que fluctúan entre 62 y 69%.y al compararlos por los encontrados

por Jennings-Aburto et al. (2009) en un estudio realizado en México al evaluar clases de Educación Física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria estos encontraron índices de actividad física de Moderada y Vigorosa de 29.2%. Otra gran diferencia en los resultados de estudios previos respecto al nuestro fue el tiempo sedentario de los escolares. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 2,2% de los escolares de nuestro estudio. Sin embargo, los valores de AF ligera sí fueron casi similares (24, 4% en el estudio mencionado y 32.6% en nuestro estudio). Asimismo, en cuanto a si existían diferencias en la actividad física entre Hombres y Mujeres, varios estudios (Devís, 2006; Martínez-Gómez, Welk, Calle, Marcos y Veiga,2009) señalan que los Hombres son más activos que las Mujeres, datos que también se presentan en nuestro estudio.

Como podemos observar en la Tabla 82, los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 2,* de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de Educación Física planificada en forma escrita encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de 8.33 y una desviación típica de 2.50, una asimetría de -.37 y una curtosis de .11, para *ligero* una media de 3.75, una desviación típica de 1.75, una asimetría de -.17 y una curtosis de .45, para la actividad *moderada* una media de 37.93, una desviación típica de 2.37, una asimetría de .240 y una curtosis de .10 para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado, para *Hombres* los resultados para la actividad de *sedentario* fueron para la media de 8.77 y una desviación típica de 2.35, una asimetría de -.37 y una curtosis de .11 para *ligero* una media de 3.27, una desviación típica de 1.83, una asimetría de .99 y una curtosis de 2.54, para la actividad *moderada* una media de 37.93, una desviación típica de 2.84, una asimetría de -.75 y una curtosis de .62 y para la actividad no obtuvo ningún resultado.

Tabla 82.

Descriptivos del Profesor No. 2 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	8.33	2.50	-.37	.11	8.77	2.35	-.37	.11
Ligero	3.73	1.75	-.17	.45	3.27	1.83	.99	2.54
Moderado	37.93	2.37	.24	.10	38.07	2.84	-.75	.62

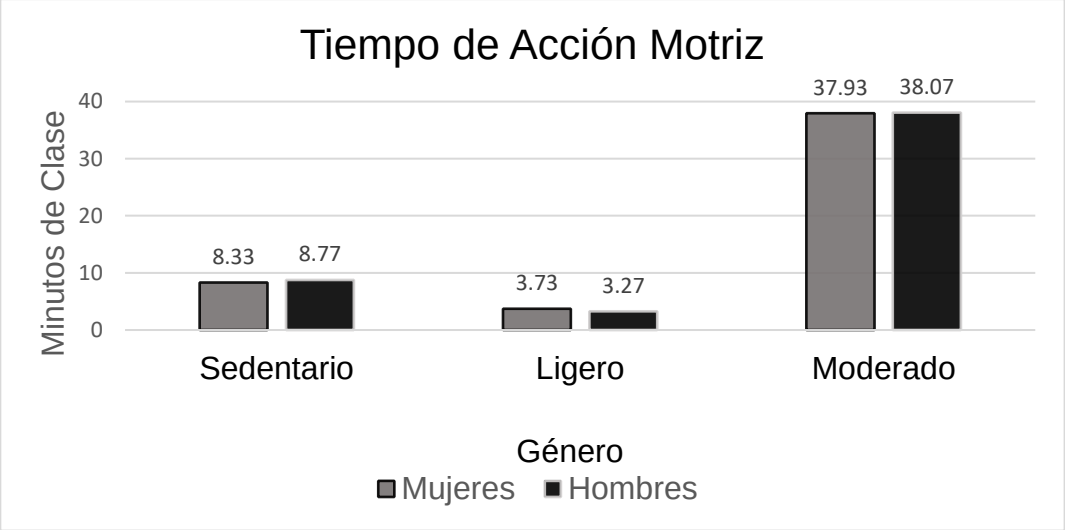


Figura 11. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 2.

La Figura 11 muestra la intensidad de AM expresada en porcentaje y minutos en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del segundo profesor evaluado con planificacion Escrita, con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que para las Mujeres es un 76% y para los Hombres es un 76% de actividad moderada, pero no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa, de igual manera estos valores si satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensidad de moderada a vigorosa (Banville, 2006). Si bien es cierto que el 50% del tiempo de la sesión que nos indica Banville es de 25 minutos y al comparar los resultados del profesor No. 2 que obtuvo para las Mujeres 37.93 y para los Hombres 38.97 minutos de actividad en la clase dentro de este marco se puede inferir que se lograron mejores resultados.

Estos resultados contrastan con otros autores (p.e., Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe et al., 2012), en donde sus estudios encontraron un bajo nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Pues se observó una gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues presentan valores que fluctúan entre 30 y 37%. Pero si se encontraron mayores porcentajes de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de educación física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2%.

Por otra parte existen similitudes en los resultados encontrados en los estudios respecto al nuestro en el tiempo sedentario de los alumnos en las sesiones de Educación Física. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) en donde el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 8,55% de promedio de los escolares de nuestro estudio. Sin embargo, los valores de AF ligera no fueron iguales pues se encontró en nuestro estudio un promedio de 3.77% y en el en el estudio mencionado un 24,4%. En relación a la cantidad de AF moderada realizada dentro de la sesión de clase, existen diversos estudios. Simons-Morton, Taylor, Snider, y Huang (1993) quienes observaron sistemáticamente la cantidad de actividad física que realizaban los escolares de 10-12 años. Durante cinco sesiones de Educación Física (EF) en veinte escuelas americanas. Los resultados indicaron que los niños/as gastaron de media el 23.3% en actividad física ligera o mínima; y en nuestros resultados los Hombres alcanzaron un 38% en esta categoría

Como podemos observar en la Tabla 83, los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 3,* de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de educación física planificada en forma escrita encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de 1.80

y una desviación típica de 1.32, una asimetría de .64 y una curtosis de 1.34 para *ligero* una media de 14.00, una desviación típica de 5.88, una asimetría de 1.10 y una curtosis de 1.76, para la actividad *moderada* una media de 34.20, una desviación típica de 5.63, una asimetría de -.12 y una curtosis de .85 para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado**,** para *Hombres* los resultados para la actividad de *sedentario* fueron para la media de 1.40 y una desviación típica de 1.30, una asimetría de .70 y una curtosis de -.64 para *ligero* una media de 14.64, una desviación típica de 10.02, una asimetría de 2.53 y una curtosis de 8.54, para la actividad *moderada* una media de 33.93, una desviación típica de 10.39, una asimetría de -2.31 y una curtosis de 7.860 y para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 83.

Descriptivos del Profesor No. 3 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	1.80	1.32	.64	1.34	1.40	1.30	.70	-.64
Ligero	14.0	5.88	1.10	1.76	14.64	10.02	2.53	8.54
Moderado	34.2	5.63	-.12	.85	33.93	10.39	-2.31	7.86

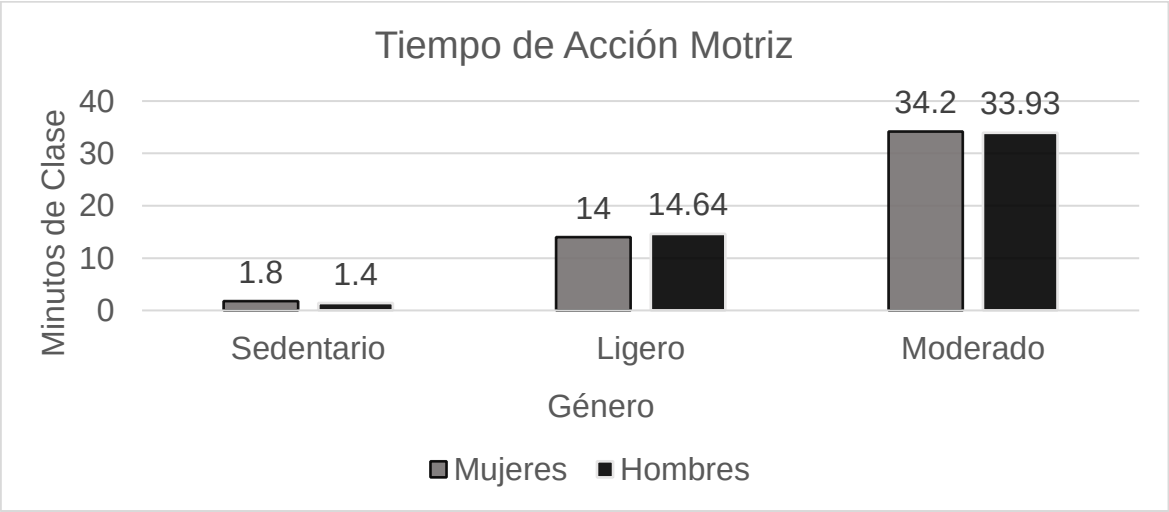


Figura 12. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 3.

La Figura 12 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje y minutos en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del tercer profesor evaluado con planificacion Escrita, con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que para las Mujeres es un 68% y para los Hombres es un 68% por otro lado no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa por otra parte los valores encontrados nos indica que estos si satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase se participe en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa encontrados por (Banville, 2006). Llama la atención los hallazgos de este estudio. Pues si bien es cierto que el 50% del tiempo de la sesión que nos indica Banville es de 25 minutos y al comparar los resultados del profesor No. 3 que obtuvo para las Mujeres 34 y para los Hombres 34 minutos de actividad en la clase dentro de este marco se puede inferir que se lograron mejores resultados para el tiempo de la actividad de la clase para la sesión del profesor No. 3 comparados con el estudio anterior.

Estos resultados difieren de otros estudios (Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe et al., 2012), en donde sus estudios encontraron un bajo nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Por otra parte se observó gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues presentan valores que fluctúan entre 30 y 37%. Por otro lado se encontraron mayores porcentajes de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de educación física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2% y en nuestros resultados se encontró un 34%para esta categoría.

Otra gran diferencia en los resultados de estudios previos respecto al nuestro fue el tiempo sedentario de los escolares. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 1,6% de los escolares de nuestro estudio. Y con respecto a los valores de AF ligera

también se encontraron valores diferentes un 24, 4% en el estudio mencionado y un 14.32% en nuestro estudio). Asimismo, en cuanto a si existían diferencias en la actividad física entre niños y niñas, varios estudios (Devís, 2006; Martínez-Gómez et al., 2009) señalan que los niños son más activos que las niñas, datos que no se presentan en los realizados por el profesor No. 3 ya que se presentan valores muy similares en los realizados por los niños y niñas de este profesor.

Como podemos observar en la Tabla 84, los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 4,* de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de educación física planificada en forma escrita encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de .00 y una desviación típica de .00, una asimetría de .00 y una curtosis de .00, para *ligero* una media de 16.50, una desviación típica de 4.31, una asimetría de -.84 y una curtosis de .61, para la actividad *moderada* una media de 33.50, una desviación típica de 4.31, una asimetría de -.84 y una curtosis de .61 y para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado,

Para *Hombres* los resultados para la actividad de *sedentario* fueron para la media de .33 y una desviación típica de .62, una asimetría de 1.79 y una curtosis de 2.62 para *ligero* una media de 14.40, una desviación típica de 3.58, una asimetría de -.48 y una curtosis de -.55, para la actividad *moderada* una media de 35.27, una desviación típica de 3.63, una asimetría de .53 y una curtosis de -.23 y para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 84.

Descriptivos del Profesor No. 4 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	.00	.00	.00	.00	.33	.62	1.79	2.62
Ligero	16.50	4.31	-.84	.61	14.40	3.58	-.48	-.55
Moderado	33.50	4.31	-.84	.61	35.27	3.63	.53	-.23

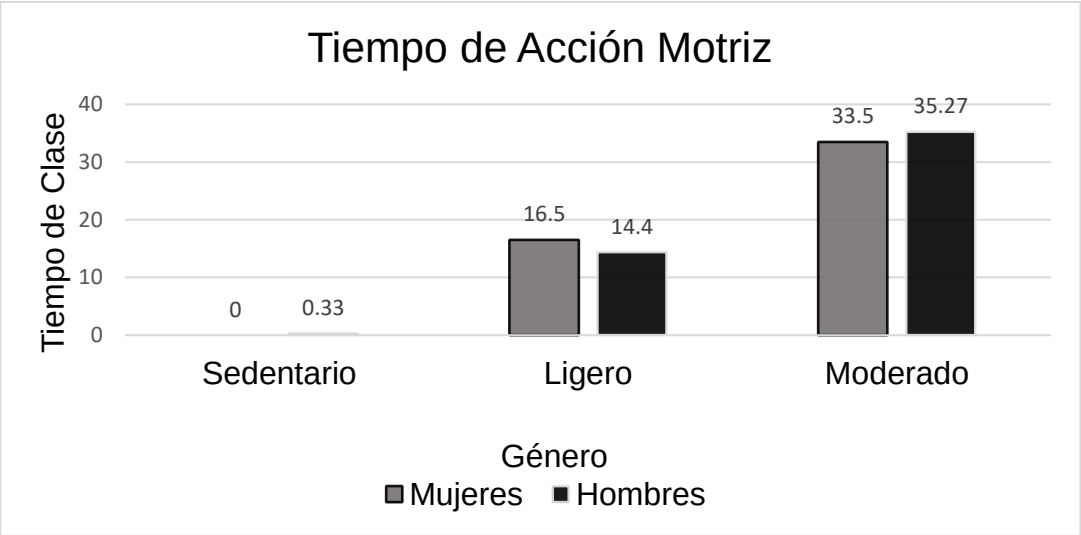


Figura 13. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 4.

La Figura 13 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del profesor No.4 evaluado con planificacion escrita, con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que para las Mujeres es un 67% y para los Hombres es un 71% sin embargo no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa no obstante estos valores si satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006). Estos allasgos no concuerdan con (Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe et al., 2012). En donde sus estudios encontraron un bajo nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Pues se observó gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues presentan valores que fluctúan entre 30 y 37% en la Actividad Motriz.

Por otra parte se encontraron mayores porcentajes de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de educación física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como

promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2% y en nuestros resultados se encontró un 34.38% para esta categoría. Otra gran diferencia en los resultados de estudios previos respecto al nuestro fue el tiempo sedentario de los escolares. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 0.16% de los escolares de nuestro estudio. Y con respecto a los valores de AF ligera también se encontraron valores diferentes un 24, 4% en el estudio mencionado y un 15.45% en nuestro estudio). Asimismo, en cuanto a si existían diferencias en la actividad física entre Hombres y Mujeres, varios estudios (Devís, 2006; Martínez-Gómez, Wärnberg, Welk, Sjöström, Veiga, y Marcos, 2009) señalan que los Hombres son más activos que las Mujeres, datos que no se presentan en los realizados por el profesor No 4 ya que se presentan valores muy similares en los realizados por los Hombres y Mujeres de este profesor.

Como podemos observar en la Tabla 85 los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 5,* de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de Educación Física planificada con ayuda del Software Sipef 9. Encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de 12.53 y una desviación típica de 2.13, una asimetría de -.56 y una curtosis de -.66 para *ligero* una media de 13.73, una desviación típica de 6.13, una asimetría de .28 y una curtosis de -.84, para la actividad *moderada* una media de 23.73, una desviación típica de 5.52, una asimetría de .32 y una curtosis de -1.00 para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado,

Para *Hombres* los resultados para la actividad de *sedentario* fueron para la media de 12.64 y una desviación típica de 2.27, una asimetría de -.49 y una curtosis de -1.33 para *ligero* una media de 12.07, una desviación típica de 4.63, una asimetría de .73 y una curtosis de 1.18, para la actividad *moderada* una media de 25.29, una desviación típica de 4.98, una asimetría de -.12 y una curtosis de 1.73 y para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 85.

Descriptivos del Profesor No. 5 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	12.53	2.13	-.56	-.66	12.64	2.27	-.49	-1.33
Ligero	13.73	6.13	.28	-.84	12.07	4.63	.73	1.88
Moderado	23.73	5.52	.32	-1.00	25.29	4.98	-.12	1.73

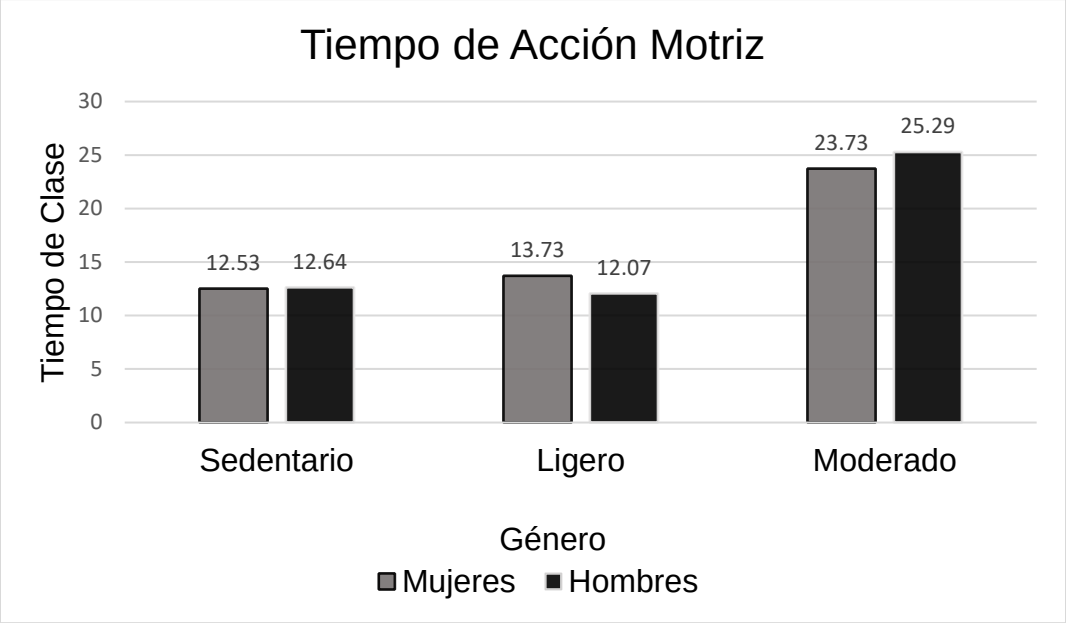


Figura 14. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 5.

La Figura 14 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del quinto profesor evaluado con planificacion con ayuda del Software Sipef 9. Con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V, se encontro que para las Mujeres es un 48% y para los Hombres es un 51% además no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa lo que indica que estos valores no satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006). Por parte de las Mujeres y el valor de los Hombres lo sobrepaso muy ligeramente nuestros resultados del 49.5% de AFMV estan muy por arriba de los encontrados por otros autores (Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe et al, 2012), en donde sus estudios encontraron

un nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Pues se observó en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF presentan valores que fluctúan entre 30 y 37%. Además también se encontraron menores porcentajes de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de educación física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2%.

Por otra parte existen similitudes en los resultados encontrados en los estudios respecto al nuestro en el tiempo sedentario de los alumnos en las sesiones de educación física. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) en donde el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 12,60% de promedio de los escolares de nuestro estudio. Sin embargo, los valores de AF ligera no fueron iguales pues se encontró en nuestro estudio un promedio de 12.9% y en el estudio mencionado un 24,4%. De igual forma existen coincidencias con nuestros resultados en relación a la cantidad de AF moderada realizada dentro de la sesión de clase, con los estudios de Simons-Morton et al. (1993) quienes observaron sistemáticamente la cantidad de actividad física que realizaban los escolares de 10-12 años. Durante cinco sesiones de Educación Física (EF) en veinte escuelas americanas. Los resultados indicaron que los niños/as gastaron de media el 23.3% y los nuestros 24.8% en actividad física moderada

Como podemos observar en la Tabla 86, los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 6*, de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de Educación Física planificada con ayuda del Software SIPEF 9. Encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de 8.13 y una desviación típica de 13.56, una asimetría de 2.39 y una curtosis de 4.32, para *ligero* una media de 13.80, una desviación típica de 5.29, una asimetría de .44 y una curtosis de -128, *para la actividad moderada* una media de

28.07, una desviación típica de 12.39, una asimetría de -1.70 y una curtosis de -1.24 para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado, para los *Hombres* los resultados para la *actividad de sedentario* fueron para la media de 4.87 y una desviación típica de .64, una asimetría de .10 y una curtosis de -.13 para *ligero* una media de 14.33, una desviación típica de 4.29, una asimetría de -.38 y una curtosis de -1.15, *para la actividad moderada* una media de 30.80, una desviación típica de 4.19, una asimetría de .38 y una curtosis de -1.24 y para la *actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 86.

Descriptivos del Profesor No. 6 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	8.13	13.56	2.39	4.32	4.87	.64	.10	-.13
Ligero	13.80	5.29	.44	-1.29	14.33	4.29	-.38	-1.15
Moderado	28.07	12.39	1.70	-1.24	30.80	4.19	.38	-1.24

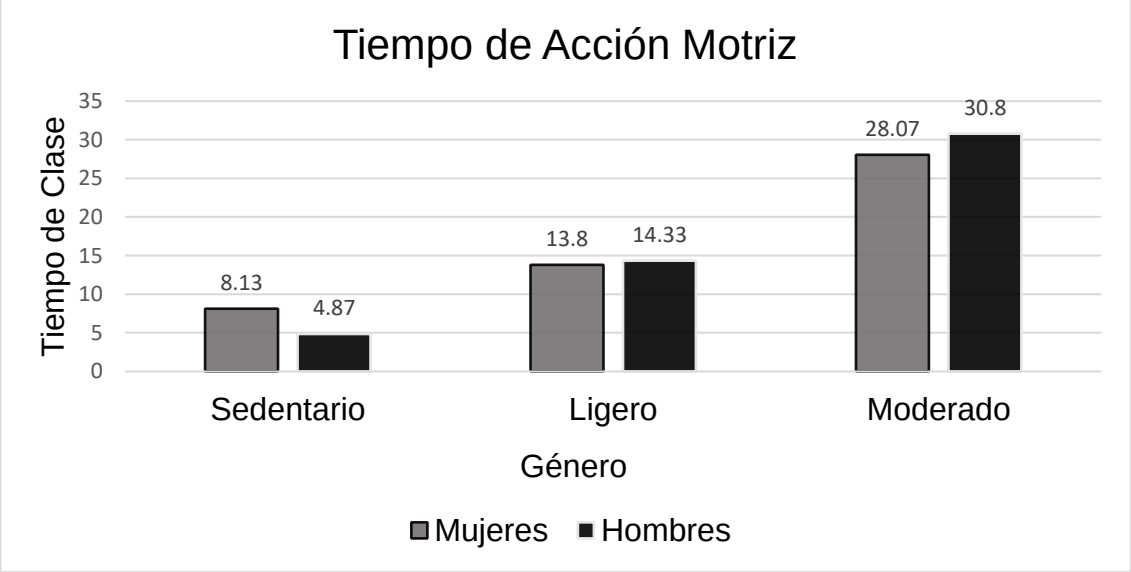


Figura 15. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 6.

La Figura 15 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del sexto profesor evaluado con planificacion, con ayuda del Sofware Sipef 9, con respecto al porcentaje del tiempo

empleado en IAFMV=M+V se encontro que para las Mujeres es un 56% y para los Hombres es un 62% por otra parte no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa lo que indica que estos valores si satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006). Nuestros resultados de 31 minutos de actividad de la clase estan muy por encima de los encontrados por Kremer et al. (2012), Martínez-Martínez et al. (2012), y Van Cauwenberghe et al. (2012), quienes encontraron un bajo nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Pues se observó gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues presentan valores que fluctúan entre 18.5 minutos en la práctica de la sesión.

Además se encontraron porcentajes muy diferentes de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de Educación Física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2%. Por otra parte existen similitudes en los resultados encontrados en los estudios respecto al nuestro en el tiempo sedentario de los alumnos en las sesiones de Educación Física. Con el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) en donde el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 6,50% de promedio de los escolares de nuestro estudio.

Otra gran diferencia con respecto a los valores de AF ligera también se encontraron valores diferentes un 24.4% en el estudio mencionado y un 14.06% en nuestro estudio). En relación a la cantidad de AF moderada realizada dentro de la sesión de clase, existen diversos estudios. Simons-Morton et al. (1993) quienes observaron sistemáticamente la cantidad de actividad física que realizaban los escolares de 10-12 años. Durante cinco sesiones de Educación Física (EF) en veinte escuelas americanas. Los resultados indicaron que los niños/as gastaron de

media el 23.3% en actividad física ligera o mínima; y en nuestros resultados los alumnos alcanzaron un 29.5 % en esta categoría

Como podemos observar en la Tabla 87, los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 7*, de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de educación física planificada con ayuda del Software Sipef 9. Encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de 8.40 y una desviación típica de 3.94, una asimetría de 1.69 y una curtosis de 4.84 para *ligero* una media de 12.00, una desviación típica de 4.88, una asimetría de 1.75 y una curtosis de 2.78, para la *actividad moderada* una media de 29.33, una desviación típica de 6.62, una asimetría de -.92 y una curtosis de .10 para la actividad *vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Para *Hombres* los resultados para la *actividad de sedentario* fueron para la media de 7.67 y una desviación típica de 9.85, una asimetría de 3.02 y una curtosis de 9.27 para *ligero* una media de 13.80, una desviación típica de 4.54, una asimetría de .11 y una curtosis de -1.33, para la *actividad moderada* una media de 29.20, una desviación típica de 4.88, una asimetría de -1.35 y una curtosis de 1.46 y para la *actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 87.

Descriptivos del Profesor No. 7 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9.

Tipo de	Mujeres				Hombres			
Actividad	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	8.40	3.94	1.69	4.84	7.67	9.85	3.02	9.27
Ligero	12.00	4.88	1.75	2.78	13.80	4.54	.11	-1.33
Moderado	29.33	6.62	.92	.10	29.20	4.88	-1.35	1.46

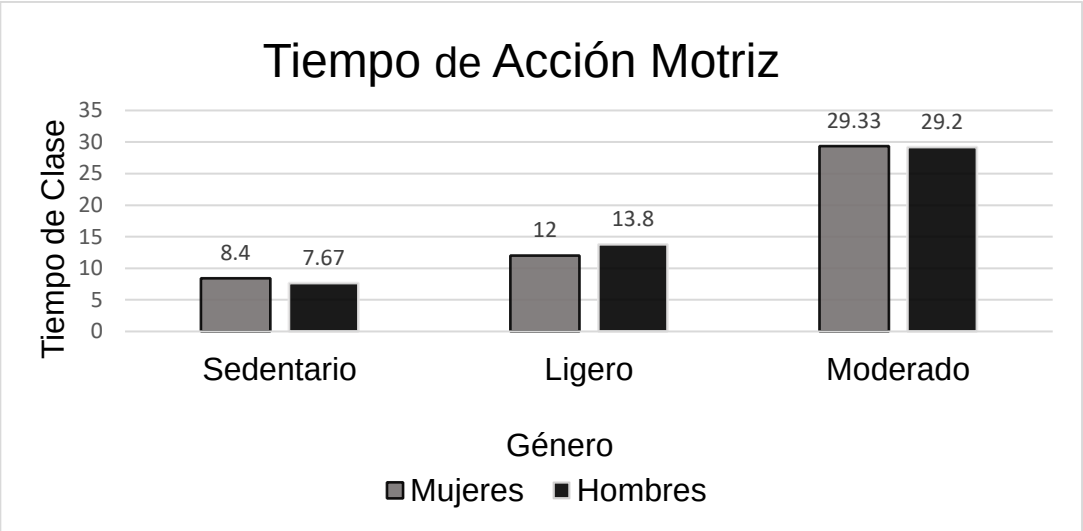


Figura 16. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 7.

La Figura 16 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del septimo profesor evaluado con planificacion con ayuda del Software Sipef 9. Con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que para las Mujeres es un 59% y para los Hombres es un 59% mientras que no se encontró ningún valor en la intensidad vigorosa dentro de este marco los valores presentados si satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006). Estos resultados estan en discripancia con otros estudios (Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe et al., 2012) en donde sus estudios encontraron un bajo nivel de AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Pues se observó gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues presentan valores que fluctúan entre 30 y 37% y en nuestros resultados se encontraron valores de 59% de AFMV.

Además se encontraron iguales porcentajes de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de Educación Física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física

(SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2% y en nuestros resultados se encontró un 29.5% para esta categoría. Otra similitud en los resultados de estudios previos respecto al nuestro fue el tiempo sedentario de los escolares. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) fue el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 7.85% de los escolares de nuestro estudio. Y con respecto a los valores de AF ligera también se encontraron valores diferentes un 24, 4% en el estudio mencionado y un 12.9% en nuestro estudio). Asimismo, en cuanto a si existían diferencias en la actividad física entre niños y niñas, varios estudios (Devís, 2006; Martínez-Gómez et al., 2009) señalan que los Hombres son más activos que las Mujeres, datos que no se presentan en los realizados por el profesor No 7 ya que se presentan valores muy similares en los realizados por los Hombres y Mujeres de este profesor.

Como podemos observar en la Tabla 88, los datos descriptivos de la comparación de la muestra por género de los alumnos del tiempo motor realizada por el *profesor No. 8,* de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de Educación Física planificada con ayuda del Software Sipef 9. Encontramos una media para las clasificaciones de *sedentario para Mujeres* de 12.53 y una desviación típica de 2.13, una asimetría de -.26 y una curtosis de -.66 para *ligero* una media de 13.73, una desviación típica de 6.13, una asimetría de .28 y una curtosis de -.84, para la *actividad moderada* una media de 23.73, una desviación típica de 5.52, una asimetría de .33 y una curtosis de -1.00, *para la actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Para los *Hombres* los resultados para la *actividad de sedentario* fueron para la media de 12.64 y una desviación típica de 2.27, una asimetría de -.49 y una curtosis de -1.33, para *ligero* una media de 12.07, una desviación típica de 4.63, una asimetría de .77 y una curtosis de 1.18, para *la actividad moderada* una media de 25.29, una desviación típica de 4.98, una asimetría de -.12 y una curtosis de 1.73 y *para la actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Tabla 88.

Descriptivos del Profesor No. 8 del tiempo motor por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación con Software Sipef 9.

Tipo de Actividad	Mujeres				Hombres			
	M	*DT*	Asimetría	Curtosis	*M*	*DT*	Asimetría	Curtosis
Sedentario	12.53	2.13	-.26	-.66	12.64	2.27	.49	-1.33
Ligero	13.73	6.13	.28	-.84	121.07	4.63	.77	1.18
Moderado	23.73	5.52	.33	-1.00	25.29	4.98	-.12	1.73

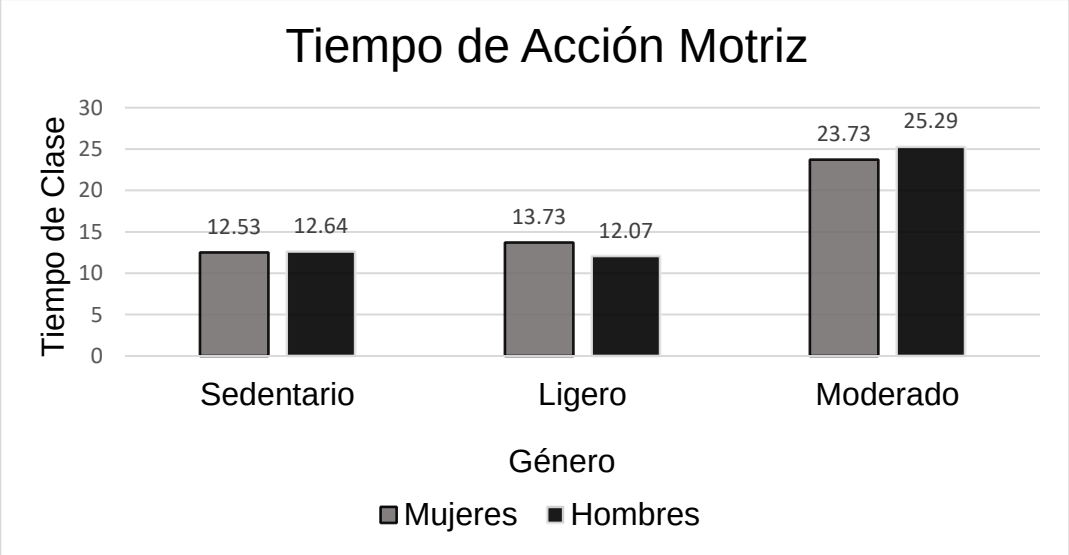


Figura 17. Tiempo de Acción Motriz del Profesor No. 8.

La Figura 17 muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos del octavo profesor evaluado con planificacion con ayuda del Software Sipef 9. Con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que para las Mujeres es un 48% y para los Hombres es un 51% con respecto a la intensidad vigorosa no se encontró ningún valor lo que indica que estos valores no satisfasen los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensidad de moderada a vigorosa (Banville, 2006) en la actividad de las Mujeres y solo sobre pasa por 1% en los valores para la actividad física en los Hombres, por otra parte. Los resultados de actividad fisica de 23.73% estan por abajo con los encontrados por otros estudios (Kremer et al., 2012; Martínez-Martínez et al., 2012; Van Cauwenberghe et al., 2012) en donde sus estudios encontraron un bajo nivel de

AFMV desarrollado en EF y la necesidad de aumentarlo para alcanzar los valores propuestos en las recomendaciones. Pues se observó gran disparidad de datos en lo concerniente a las intensidades y volúmenes durante las sesiones de EF pues presentan valores que fluctúan entre 30 y 37%. Pero si se encontraron porcentajes similares de actividad física de moderada a vigorosa por los encontrados por Jennings-Aburto et al. (2009) donde se tiene el antecedente de un estudio realizado en México al evaluar clases de Educación Física con el sistema para observar el tiempo de instrucción de actividad física (SOFIT) de profesores de Educación Física de nivel primaria teniendo como promedio índices de actividad física moderada y vigorosa de 29.2% y en nuestros resultados se encontró un 24.5% para esta categoría.

Otra gran diferencia en los resultados de estudios previos respecto al nuestro fue el tiempo sedentario de los escolares. En el estudio de Gao, Oh, y Sheng (2011) el 8,95% del tiempo de clase los estudiantes permanecieron sedentarios frente al 12.58% de los escolares de nuestro estudio. Y con respecto a los valores de AF ligera también se encontraron valores diferentes un 24.4% en el estudio mencionado y un 12.9% en nuestro estudio. En relación a la cantidad de AF moderada realizada dentro de la sesión de clase, existen diversos estudios. Simons-Morton et al. (1993) quienes observaron sistemáticamente la cantidad de actividad física que realizaban los escolares de 10-12 años. Durante cinco sesiones de Educación Física (EF) en veinte escuelas americanas. Los resultados indicaron que los niños/as gastaron de media el 23.3% en actividad física ligera o mínima; y en nuestros resultados los Hombres alcanzaron un 24.5 % en esta categoría

Asimismo, en cuanto a si existían diferencias en la actividad física entre Hombres y Mujeres, varios estudios (Devís, 2006; Martínez-Gómez et al., 2009) señalan que los Hombres son más activos que las Mujeres, datos que no se presentan en los realizados por el profesor No 8 ya que se presentan valores muy similares en los realizados por los Hombres y Mujeres de este profesor.

Como podemos observar en la Tabla 89, los datos descriptivos de la comparación de la muestra del tiempo motor realizada de los 8 profesores, de los minutos y el tipo de actividad que dedican a la práctica de actividad física, durante la clase de Educación Física planificada en forma Escrita y con ayuda del Software Sipef 9. Los tiempos para cada para los profesores con planeación escrita fueron *profesor No. 1* para la *categoría de sedentario* fue de 1.33, para *ligero* 16.3, para la *actividad moderada*, 32.5 y *para la actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado, para el *Profesor No. 2* para la *categoría de sedentario* fue de 8.5, para *ligero* 3.5, para la *actividad moderada*, 38 minutos y para la *actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Para el *profesor No. 3* para la *categoría de sedentario* fue de 1.60, *para ligero* 14.33, *para la actividad moderada,* 34.1 minutos y para la *actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado. para el *profesor No. 4* para la *categoría de sedentario* fue de 0.2, para *ligero* 15.33, para la *actividad moderada*, 33.5 minutos y para la *actividad vigorosa* 1 minuto.

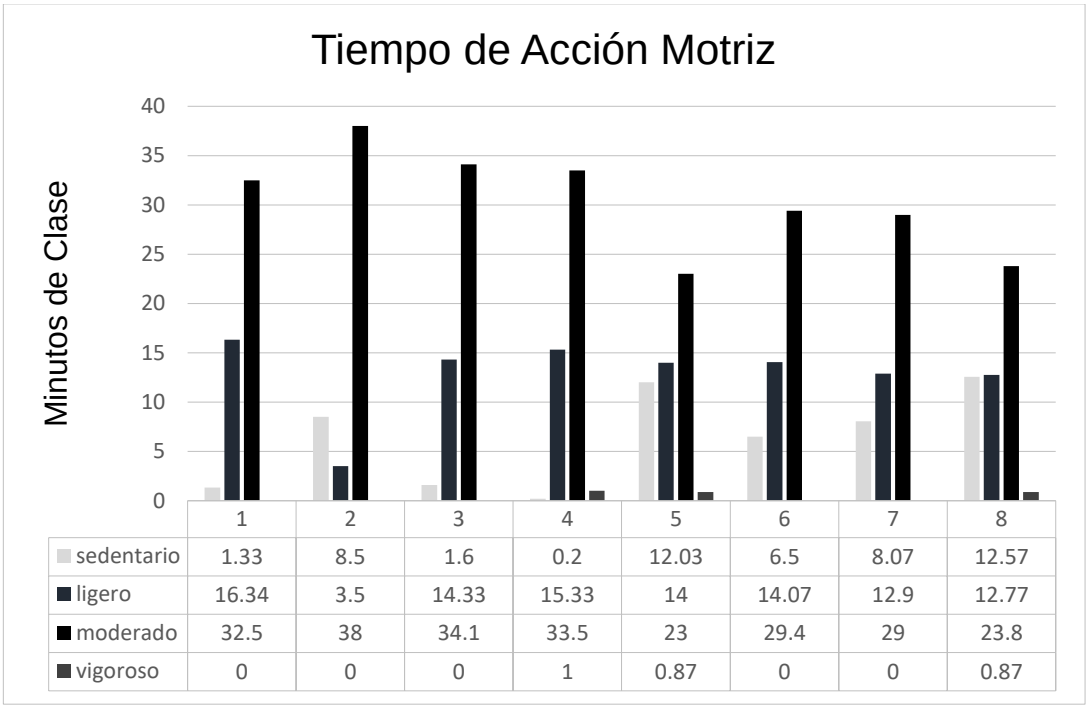
Para el *profesor No. 5* para *la categoría de sedentario* fue de 12.33, para *ligero* 14.69, para la *actividad moderada,* 23 minutos y para la *actividad vigorosa* 0.87 minutos, para el *profesor No. 6* para la *categoría de sedentario* fue de 6.50, para *ligero* 14.07, para la *actividad moderada,* 29.43 minutos y para la *actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado.

Para el *profesor No. 7* para la *categoría de sedentario* fue de 8.07, para ligero 12.90, para la *actividad moderada,* 29.03 minutos y para la *actividad vigorosa* no obtuvo ningún resultado, para el *profesor No. 8* para la categoría de *sedentario* fue de 12.57, para *ligero* 12.77, para la *actividad moderada*, 23.80 minutos y para la *actividad vigorosa* 0.87 minutos.

Tabla 89.

Descriptivos del tiempo motor de los 8 profesores por el tipo de actividad según el género de los estudiantes con Planeación Escrita y con apoyo del Software Sipef 9.

Tiempo de AM Por Planeación	Tiempo Motriz Maestro Planeación Escrita				Tiempo Motriz Maestro Planeación con Software			
	1	2	3	4	5	6	7	8
planeación	Escrita	Escrita	Escrita	Escrita	Software	Software	Software	Software
Sedentario	1.33	8.5	1.60	0.2	12.23	6.50	8.07	12.57
Ligero	16.34	3.5	14.33	15.33	14.69	14.07	12.90	12.77
Moderado	32.5	38.00	34.1	33.5	23.00	29.43	29.03	23.80
Vigoroso	0	0	0	1	0.87	0	0	0.87

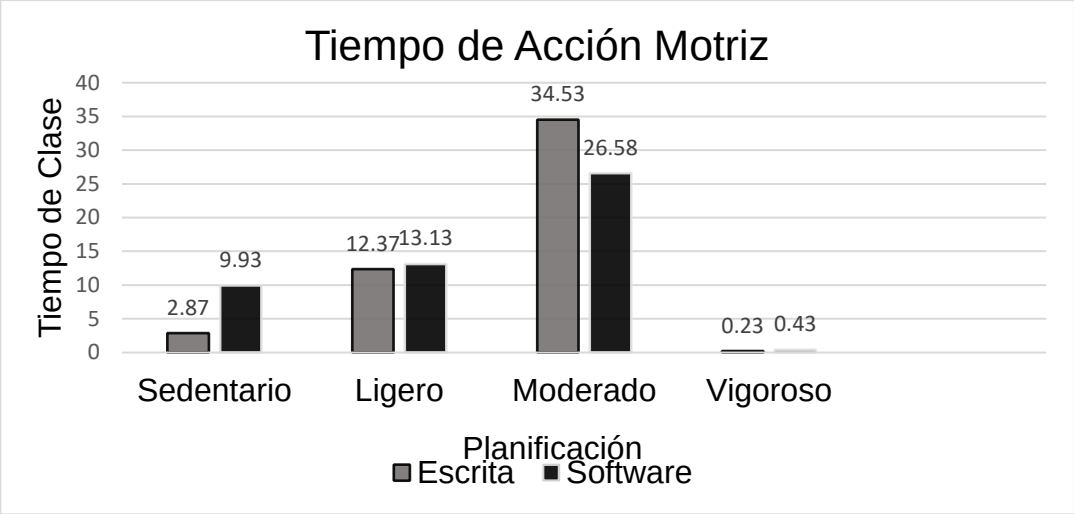


Nota. Intensidad de actividad física de moderada a vigorosa es igual a la suma de actividad física moderada y actividad física vigorosa. IAFMV=M+V

Figura 18. Tiempo de Acción Motriz de los 8 Profesores del estudio.

La Figura 18. muestra la intencidad de AM. Expresada en minutos en la sesion de Educacion Fisica de los alumnos de los 8 profesores que planificaron con ambas planeaciones escrita y con ayuda del Software Sipef 9. con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que solo los profesores No. 5 y 8 no alcanzaba los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa

(Banville, 2006). Y solo el profesor No. 4 de la planeación escrita alcanzaron sus alumnos 1 minuto en la clasificación de vigoroso y dos profesores con planeación con Software el 5 y 8 alcanzaron 0.87 minutos alcanzaron sus alumnos en la fase de vigoroso. Además los profesores con planeación Escrita lograron mejores resultados en los tiempos de las 4 fases en comparación de los profesores con planeación con Software.



Nota. Intensidad de actividad física de moderada a vigorosa es igual a la suma de actividad física moderada y actividad física vigorosa. IAFMV=M+V.

Figura 19. Tiempo de Acción Motriz de los dos tipos de planificaciones (Escrita y Software) del estudio.

La Figura 19. Muestra la intencidad de AM. Expresada en porcentaje de las 2 planeaciones. Escrita y con Software con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que la planeacion Escrita alcanso el 69% y la planeacion con Software obtuvo el 53% alcanzando los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006).

Tabla 90.

Descriptivos del tiempo motor de las 2 planeaciones Planeación Escrita y con apoyo del Software Sipef 9.

Tipos de planificación	Tiempo en Minutos	% de Clase
Planificación Escrita	34.52	69.04%
Planificación con Software	26.31	52.31

Como podemos observar en la Tabla 90. El tiempo para la actividad moderada en la Planificación Escrita fue de 34.52 minutos, lo que corresponde a un tiempo efectivo de 69.04% en la clase. Para la actividad moderada en Software, la Planificación fue de 26.31 minutos, lo que corresponde a un tiempo efectivo de 52.62% en la clase. Cada sesión duró 50 minutos. Alcanzando ambas planificaciones los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006).

Tabla 91.

Descriptivos de la Actividad Física por Planeación dentro de la sesión de Educación Física

Actividad Física por Planeación dentro de la sesión de Educación Física					
AFMV (Actividad Física Moderada)					
Total de Muestra	N	M	(SD)	t	Sig. (bilateral)
Planificación Escrita	120	39.53	8.41	238=12.29	.001
Planificación con Software	120	26.58	7.90		

En relación con el tiempo promedio de acuerdo con cada método de planificación,podemos observar en la Tabla 91 que en la planificación escrita fue de 39.53 minutos (SD = 8.41) de PA moderada, y el tiempo para la planificación con Software fue de 26.59 minutos (SD = 7.9), lo que indica que hay una diferencia significativa entre ambos tipos de planificación, siendo mayor el estimado en la Planificación Escrita: $t (238) = 12.29$, $p<.001$.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Conclusiones.

En este estudio se propuso el objetivo de analizar las decisiones que toma el profesor durante el proceso de planificación al elaborar su plan de sesión y su influencia en el comportamiento tanto del profesor como del alumnado, durante la clase de educación física según el tipo de planificación, tradicional escrita o con el uso de un software. Por lo tanto en este apartado se presenta en forma sintetizada las diferentes conclusiones realizadas a lo largo del presente estudio.

Primera conclusión:

En la fase preinteractiva los 4 profesores de planeación Escrita y los 4 profesores de planeación con Software carecieron de habilidades pedagógicas para identificar los contenidos de las siguientes categorías: profesores con Planeación Escrita. Contenidos (La valoración del contenido) y en la Estructura de la actividad (La valoración de la actividad para la enseñanza), Profesores con Software. Estructura de la actividad (La valoración de los materiales para la enseñanza y en los Materiales (La valoración de los materiales para la enseñanza) por lo que entendemos que el hecho de hacer la planeación de manera tradicional o con Software no condiciona estas variables.

Segunda conclusión:

En la fase interactiva los 4 profesores que realizaron la planeación Escrita en la toma de decisiones identificaron todos los componentes del plan de sesión, lo que se considera que si desarrollaron las habilidades pedagógicas para identificar los contenidos de los componentes del plan sesión. No así los 4 profesores que realizaron la planeación con Software, ya que en la toma de decisiones no identificaron un componente del plan sesión (escriben el tiempo total de la clase), lo que se considera que no desarrollaron en su totalidad las habilidades pedagógicas para identificar los contenidos de los componentes del plan sesión.

Tercera conclusión:

En los resultados de los 2 cuestionarios (EPTE y CCFC) los maestros con planeación Escrita obtuvieron mejores resultados, por lo que se considera que presentaron mejor las tareas a realizar y proporcionaron mejor el Feedback Correctivo a sus alumnos en la sesión de la clase. Mientras que los profesores con planeación con Software no obtuvieron resultados aceptables, tanto en la Presentación de las Tareas, como en el Feedback Correctivo que percibían sus alumnos en la sesión de la clase, por lo cual nos damos cuenta, que el hecho de pensar con anticipación sus tareas a realizar influye positivamente en la percepción de los alumnos en la clase respecto a estas dos variables.

Cuarta conclusión:

Con respecto al porcentaje del tiempo empleado en IAFMV=M+V se encontro que todos los profesores con planeacion Escrita y solo 2 profesores con planeacion con Software, alcanzaron los parametros de que al menos el 50% de la clase participen en actividades que tengan una intensided de moderada a vigorosa (Banville, 2006). Además, los maestros con planeación Escrita tuvieron mejores resultados en el tiempo de compromiso motor que los que planearon con Software.

Quinta conclusión:

Hemos puesto a prueba 2 formas diferentes de planeación, una que sería planeación Escrita (tradicional) y una nueva que está instaurándose, como es la planeación con Software. Después de analizar los resultados, encontramos que la planeación Escrita obtiene mejores registros que la planeación con Software en cuanto al desarrollo preinteractivo, interactivo y en cuanto a compromiso motor, Aunque son valores mejores, pensamos que la planeación con Software es positiva, pero todavía falta profundizar en el protocolo didáctico de su utilización. Tal vez la edad, genero de los profesores, el manejo de tecnologías, o la formación del profesorado no fue lo suficiente para respaldar con resultados positivos, ya que los mejores resultados dentro de la planeación con Software los encontramos en una joven profesora que tenía un buen manejo de tecnología y era recién egresada de Licenciatura.

LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.

En este apartado describiremos de manera breve aquellas limitaciones y sugerencias que podrían tener alguna influencia en los resultados de esta investigación. No obstante, durante el transcurso de este estudio hemos ido presentado los motivos que justifican los distintos pasos que han ido configurando toda la actividad investigadora para este estudio.

Limitaciones:

- No se realizaron análisis entre género de profesores ni de alumnos.
- La muestra del profesorado fue limitada, ya que muchos no querían ser grabados.
- Sólo se consideró 2 competencias del comportamiento del profesor para el estudio.
- Poca literatura reciente sobre la variable de la planeación:

  Una limitante en el presente estudio ha sido la poca existencia de investigaciones que analicen en su totalidad las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunado que, algunos de esos estudios fueron desarrollados en otros niveles de enseñanza, con profesores en diferentes niveles de expertísimo. Además, la mayoría de los estudios sobre el pensamiento del profesor se enfocan hacia las decisiones preinteractivas e interactivas del proceso de enseñanza.

- Sesión planificada:

  En nuestro estudio se analizó una sesión planificada en forma Escrita y otra planificada con Software, lo que nos generó una limitante en la presente investigación pues no se encontró suficiente literatura para este tipo de planificación (Software). Sin embargo, se plantea la posibilidad de llevar a cabo el análisis del comportamiento del profesor y de los alumnos en el transcurso de una unidad de enseñanza, ya que sus conductas son diferentes durante la unidad didáctica

Futuras líneas de Investigación:

- Mayor capacitación a los profesores sobre el uso del Software.
- Diferenciar por géneros y edades tanto a profesores como a los alumnos
- Mayor muestra de maestros de Educación Física.
- Incluir las demás clasificaciones del nivel del sistema básicos educativo (preescolar y secundaria).
- Incluir el nivel Estatal.
- Profesorado Mexicano, no hay investigación de este tipo en otros países con Software.

A pesar de las limitaciones del presente estudio, creemos que los resultados pueden contribuir en gran medida a la formación de los futuros profesores de Educación Física, sobre la perspectiva que tienen sobre la realización de sus planificaciones y el uso de las nuevas tecnologías.

CAPITULO V

REFERENCIAS

Referencias.

Allen, J.B., y Howe, B.L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 20, 280–299.*

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.

Amorose, A.J., y Horn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 22,* 63–84*.*

Banville, D. (2006) Analysis of exchanges between novice and cooperating teachers during internships using the NCATE/NASPE Standards for Teacher Preparation in Physical Education as guidelines. Research Quarterly for Exercise and Sport, 77(2),:208-221.

Barrett, K. Sebren, A. y Sheehan, A. (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 y Rosenshine,1987;Lowick y Clark,.1989;Villar,1988).Pensamiento y toma de decisiones,www.ctascon.com/Pensamiento%20y%20toma%20de %20decisiones.pdf

Black, S.y Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309–325

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

Byra, M. y Coulon, S. (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.

Calderhead, J. (1984); Teacher's Classroom Decision-Making, London, Holt, Rinehart and Winston.

Castillo, C (2001) Evaluación y Planificación un material de apoyo para el docente de la primera o segunda etapa de Educación Básica Merida Venezuela

Cavallini, M.F.(2006).Who needs philosophy in physical education.*Journal of Physical Education,Recreation y Dance,*77(8),28-30

Clark, C. (1983). Research on teacher planning an inventory of the knowledge base. En D.C. Smith (Ed.), Essential knowledge for beginning educators (pp. 14-24). Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Clark, C. y Yinger, R. (1979). Teacher´s thinking. In P. L., Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching* (231–263), Berkeley, California: McCutchan.

Clark, C .y Peterson, P (1986) Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C., Ed., Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, Macmillan, New York, 255-296.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes.*Wittrock, MC La investigación de la enseñanza, III. Barcelona: Paiodós*, 442-539.

Cleland, D. F., Helion, J. y Fry, F. (1999). Modifying teacher behaviors to promote critical thinking in K-12 physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*, 199-215.

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. (1998). Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista. Barcelona: INDE Publicaciones

Contreras, O. (2011) didáctica de la educación física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo, Madrid: Síntesis.

Correa, A. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-160). Madrid: Visor.

Coulon ,S,C (1994) The effect of physical education curriculum development on the instructional behaviors of classroom teachers. *The PHYSIVAL Educator*,(Early Winter 1994).179-187

Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd Ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Curran, T., Hill, A. P., y Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of 9 children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based 10 on self-determination theory. Journal of Sport and Exercise Psychology. 35, 11 30-43.

Cusella, L. P. (1987). Feedback, motivation, and performance. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.),*Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective* (pp. 624-678). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Darst, P.W., Zakrajsek, D.B., y Mancini, V.H. (1989). Interaction analysis: A system for coding direct and indirect teaching behaviors. In P.W. Darst, D.B. Zarkajsek, y V.H. Mancini (Eds.), Analyzing Physical Education and Sport Instruction (2nd ed., pp. 95–105). Champaign, IL: Human Kinetics.

Del Valle, S. y García, M. J. (2007). *Cómo programar en educación física paso a paso*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Del Villar, F. (2001a). La función docente en la Educación Física. En Vázquez, B. (coord.).*Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis, pp. 175-198.

Del Villar, F. (2001b). La interacción en la Educación Física. En Vázquez, B. (coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis, pp. 199-225.

Devís, J. (2006). Estilo de vida activo en escolares adolescentes de la comunidad valenciana (17-18 años). Habilitación 1/187/2006 Catedráticos de Universidad Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Valencia

Díaz, L. (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.

Díaz, J., Ferrández, A., y Tejada, J. (2001).*El Proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación*. Universidad Autónoma de Barcelona, Faculat de Ciències de l'Educació.

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 y 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.

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.

Gao, Z., Oh, H. y Sheng, H.(2011). Middle school students' body mass index and physical activity levels in physical education. *Research Quarterly for Exercise Spor*t; 82(1): 145-50.

Garza-Adame, O., Cruz-Palacios, F. C. y Tristán, J. (2014) Percepción de atletas universitarios sobre la presentación de tareas de sus entrenadores. Encuentro Internacional de Organismos Expertos en Cultura Física. Colima, Colima.

Goc-Karp, G. (1984). *Theoretical and experiential planning models in secondary School physical education*. University of Idaho, Idaho.USA.

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,* 64, .377-392.

González-Pérez, Tristán, J., Pérez, J ,Almanza, M ,Segura, J, (2014). Software de planificación en la educación física en el nivel de primaria. Revisión teórica

González, M., Dimas, J., Pérez, J., Rodríguez, T., Leandro, J., y Aguirre, H. (2015). Aplicación del modelo trans-teórico en la planificación docente de educación física de Nuevo León.*Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*,*10*(10), pp.1-15.

Graham, G. (2008).*Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics. Chicago / Turabian Author Date.*Teacher (3a. Ed.).* (Champaign.).Chicago USA.

Griffey, D. y Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise y 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

Griffey, D. y Housner, L. (2013). 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

Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.

Halverson Jr, C, y Waldrop, M. (1973). The relations of mechanically recorded activity level to varieties of preschool play behavior.*Child Development*, pp.678-681.

Hall, T. J. (2003). Content development decision-making of elementary physical education teachers. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Georgia, Athens.

Hall, T., y Smith, M.A (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know Eric Collection journal Articles 85 *Quest*, v58 n4 p424-442

Hall, T. J., Heidorn, B., y Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *Physical Educator*, *68*(4), 188-198.

Ha Young, W.(2012). *La Sociedad Coreana de Ciencias del Deporte 2012, vol.21*, no.3, pp. 775-786 (12 páginas)

Hardman, K. (2008). International News. *Physical Education Matters*, Spring, 3 (1), 58.no.3, p. 775-786.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*,*77*(1),pp. 81-112

Hein, V., & Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. In M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.) Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport (pp. 127140). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hernández, S, Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación (4a. ed.). México: McGraw-Hill.

Hill, H., Yinger, R. and Robins, D. (1983): "Instructionai Planning in a Laboratory Preschool", The Elementary School Journal, Vol. 83, N." 3, pp. 182-193.

Hodges, N. J., y Franks, I. M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20, 793-811. http:// dx.doi.org/10.1080/026404102320675648.

Horn, T. S., Glenn, S. D. y Wentzell, A. B. (1993).Sources of information underlying personal ability judgements in high school athletes.Pediatric Exercise Science, 5, 263-274; Retrieved fromhttp://journals.humankinetics.

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 y Sport, 56(1)*,.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, Griffin, L. y Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27(3)*,308-326.

Januario, C. (1996). Do pensamento do professor a sala de aula. Portugal: Almedina.

Jennings-Aburto, N., Nava, F., Bonvecchio, A., Safdie, M., Gonzalez-Casanova, I.,Gust, T., y Rivera, J. (2009). Physical activity during the school day in public primary schools in Mexico City. [Research Support, Non-U.S. Gov't Research Support, U.S. Gov't, P.H.S.]. Salud Publica Mexico, 51(2), 141-147.

Jiménez, A. Feliciano, L. (2006) Pensar el pensamiento del profesorado. Revista española de pedagogía, La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja, n. 233, p. 105-122, enero-abr. 2006. Disponible en: . Acceso en: 13 enero 2012.

Kelly, L. y Melograno, V. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL. Human Kinetics. 1-11

Kneer, M. (1986). Description of Physical Education Instruction Theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, *5*, 91–106.Know about Teacher Cognitive.Processes.*Quest*,*58*(4).424–442. , no.3, pp. 775-786 (12 páginas) doi:10.1080/00336297.2006.10491892

Ko, B. (2008). An examination of teaching practices of elementary physical education. *Doctoral dissertation.* Ohio State University.

Krasnoff, J, Kohn, M, Choy, F, Doyle, J, Johansen, K, y Painter, P. (2008). Interunit and intraunit reliability of the RT3 triaxial accelerometer. *J Phys Act Health*,*5*(4),527-538.

Kremer, M., Reichert, F., y Hallal, P. (2012). Intensity and duration of physical efforts in Physical Education classes.*Revista de Saúde Pública, 46*(2), 320-326

Lacy, A.C. y Darts, P.W (1985). Systematic Observation of Winning High School Head Football Coaches, *Journal of Teaching in Physical Education*, pp. 256-270

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.

Lee, A., Keh, N. y Magill. R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 12*, 228-243.

Leinhardt, G., y Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching.*Journal of educational psychology*, *78*(2), 75-95.

Lidor, R. (2004). Developing metacognitive behaviour in physical education classes: the use of task-pertinent learning strategies. *Physical Education y Sport Pedagogy, 9*, 55-71.

Li, W., Solmon, Lee, A, Purvis, G. y Chu, H. (2007). Examining the relationships between students' implicit theories of ability, goal orientations and the preferred type of augmented feedback. *Journal of Sport Behavior, 30*, *280-291.*

Lucea, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física.*Apunts. Educación física y deportes*, *4*(70), pp.16-24.

Lund, J. y Veal, M. (2008). Chapter 4: Measuring pupil learning— how do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education, 27(4)*, 487-511.

Luquin, A, Andrés, J, y Toro, E. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la participación, el feedback impartido, la calidad de las ejecuciones y la motivación en la enseñanza de habilidades atléticas. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (3),145-155.

Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.

Magill, R. (2000). Augmented feedback in motor skill acquisition. In R. N .Singer,H. A. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *The Handbook of Research on Sport Psychology.* (2nd Ed, pp. 86-114). New York: John Wiley y Sons.

Mahoney, M, (1974).Cognition and behavior modification. Ballinger Publisher Company (Traduccion castellana 1982. México: Trillas)

Mahoney, M. (1977). Reflections on the cognitive-learning trend in psychotherapy. *American Psychologist*, *32*(1), 5-13

Marcelo, C. (1987).*El pensamiento del profesor*. Ceac. Barcelona

Marrero, J. (1988). Las teorías implícitas y la planificación del profesor. *La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Tesis Doctoral Inédita, Universidad de La Laguna*.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. *Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor*.

Martín, F. (2010). "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física," Revista Innovación y experiencias educativas granada España, 1–10.

Martínez-Gómez, D., Welk, G., Calle, M., Marcos, A., y Veiga, O. (2009). Preliminary evidence of physical activity levels measured by accelerometer in Spanish adolescents: the AFINOS Study.*Nutrición hospitalaria: órgano oficial de la Sociedad Española de Nutrición Parenteral y Enteral, 24*(2), 226-232.

Martínez-Gómez, D., Wärnberg, J., Welk, G., Sjöström, M., Veiga, O., y Marcos, A. (2009). Validity of the Bouchard activity diary in Spanish adolescents. *Public health nutrition, 13*(2), pp.261-268

Martínez-Martínez, J., Contreras, O, Lera, Á. y Aznar, S. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de educación primaria: actividad física diaria y sesiones de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), pp.117-123.

McCutcheon, G. y Milner, H. (2002). A contemporary study of teacher planning high in school English class. Teachers and Teaching: Theory y Practice, 8(1), 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*. Arizona: Holcomb Hathaway Publishers, Inc.

Metzler, M, y Young, J. (1984). The relationship between teachers' preactive planning and student process measures. (pp. 356–364). Research Quarterly for Exercise y Sport.

Mineduc (2010) Programas de estudio Orientaciones para la planificación curricular año2010http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/File/planificacion%202010/Planificacion 2010.pdf

Mosston, M. (1988). Enseñanza de la Educación Física. España: Paidós.

Mouratidis,A., Lens, W.,Vansteenkiste, M. (2010). How You Provide Corrective Feedback Makes a Difference: The Motivating Role of Communicating in an AutonomySupporting Way Journal of Sport y Exercise Psychology, 32, 619-637

Navarro, J., Valero-García, M, Sánchez, F y Tubella, J, (2000) "Formulación de los objetivos de una asignatura en tres niveles jerárquicos",*VI Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática JENUI 2000*, Septiembre 2000, pp. 457-462.

Nicaise, V (2006) Students´ Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Clases: Gender Efects Journal of Teacching in Physical Education, vol.25(1),pp.36-57

Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. y Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, Junio *25(8)*,915–26.

Nicaise, V., Cogerino, G., Bois, J. y Amorose, A. (2006). Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 36–57.

Nigel, R. (2001). Planning and teaching to remember. *Teaching Elementary Physical Education*. *12*, 26-30.

Ojeda García R, Navarro Hernández CM. Analisis de la frecuencia y niveles de intensidad en la actividad física realizada por adolescentes mediante acelerometría. VII Congreso Nacional De Ciencias Del Deporte y la Educación Física. Pontevedra 5-7 de Mayo del 2011. ISBN: 978-84-614-9945-8.

Palacios, J. F. (2016) Feedback orientado al cambio de calidad, necesidades psicológicas básicas y bienestar en deportistas universitarios. *[tesis doctoral]*. San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma *de* Nuevo León.Doctoral

Pellet, T. y Harrison, J. (1995). The influence of refinement on female junior high school students' volleyball practice success and achievement. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*,41-52.

Pérez Gómez, A. (1983). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.322-348.

Pérez, A, y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico.*Infancia y aprendizaje*,*11*(42), 37-63.

Peterson, P., Marx, R. y Clark, C. (1978) Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal, 15*, No.3, pp.417-432.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisã pedagógica.* Facultdade 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. y Cloes, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física.*Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (12), pp.5-12.

Placek, J. H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*, 39-49.

Pozo, (1987). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Ediciones Morata

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, P. (1998). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. Informe de investigación no publicado. Proyecto Alfa, Comisión Europea. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, P. (2006). Las Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (pp. 95-134). Barcelona: Graó.

Quigg, R., Gray, A., Reeder, A., Holt, A., y Waters, D. (2010). Using accelerometers and GPS units to identify the proportion of daily physical activity located in parks with playgrounds in New Zealand children.*Preventive medicine*,*50*(5), 235-240.

Quintero, L. (2010).Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: Eduforma, PsicoEduca.

Rankin, K. D. (1989). The Rankin Interaction Analysis System. En P. W. Darst, D. B. Zakrasjek, y V. Mancini (eds.).*Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. pp. 107-111. 2ª edición.

Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Roche, F. P. (1996). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas* (Vol. 26). Barcelona: Paidotribo.

Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, O. (2000). La muestra: teoría y aplicación. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación.* España: Alianza. pp 31-65

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología Tribuna de Debate, 31*,1.Recuperado desde http://www.madrimasd.org/revista31/tribuna/tribuna2.asp

Rodríguez, T. (2010). La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia, así como la de sus alumnos en un estudio de casos.Tesis Doctoral Universidad de Murcia.

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis MO: Mosby.

Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest, 46*, 270-280.

Rink, J. (2009). *Designing the physical education curriculum: promoting active lifestyles*. McGraw-Hill.

Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill. Printed in the United States of América.

Rink, J. E. (2013). *Teaching physical education for learning* (7thed.). New York, NY: McGraw-Hill. Printed in the United States of América.

Rink, J. (2015). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill. Printed in the United States of América.

Rink, J. French, K., 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.

Ríos-Escobedo, R. M. (2015). *Feedback, percepción legítima, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva en futbolistas de soccer de la*

UANL [tesis doctoral]. San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma *de* Nuevo León.

Rojas, S. (2009). *Procesamiento y análisis de datos.* México: Ed Panamericana.

Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching.* New York, Macmillan. 3e éd. p. 376-391

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.

Salinas, F., Miranda, M., y Viciana Ramirez, J. (2006). La planificación de la educación física en su etapa de formación inicial. Estudio comparativo de los docentes de Murcia y España. (The planning of physical education in it's of initial formation. Comparative study of the teaching models of Murcia). *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte. Doi: 10.12800/ccd*, *2*(4), 3-12.

Sánchez, B. F. (2003). *Didáctica de la Educación Física.* Madrid: Pearson Educación.

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw-Hill.

Scheuer, N., Echeverría, M. D. P. P., Sanz, M. D. M. M., y Pozo, J. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*(pp. 95-134). Graó.

Seners, P. (2001). *La lección de educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

SEP (1993). Programa de Educación Física. México: SEP.

SEP (2007). Programa de Educación Física. México: SEP

SEP (2008). Programa de Educación Física. México: SEP

SEP (2006). Programa de la Educación Secundaria, R. (2006). Fundamentación curricular. *Educación Física*.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México D.F. Secretaría de Educación Pública.

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. (1973). What is the basic teaching skill? *The Journal of Teacher Education, 14,* 144-151.

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.

Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts judgments decisions y behavior. Doctoral dissertation. University of California, Los Angeles.

Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education, 5,* 13-21.

Shulman, L, y Elstein, A. (1975). Studies of problem solving, judgment, and Decision-making: Implications for Educational Research. *Review of research in education*, *3(1)*, 3-42.

Siedentop, D. y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education.* Mountain View: Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: INDE Publicaciones.

Simons-Morton., B. G., Taylor., W. C., Snider, S. A., y Huang, I. W. (1993). The physical activity of fifth-grade students during physical education classes. American *Journal of Public Health, 8*(2), 262-264.

Smith, R.E., y Smoll, F.L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowet y D. Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*. (pp. 75-90). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

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.

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.

Tousignant, M. y Siedentop, D. (1983)The Analysis of Task Structures in Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 3, 47-57.

Tristán, J., Ruiz, J., y López-Walle, J. (2010). *La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesor principiante y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de casos*. Murcia, España. Universidad de Murcia. ISBN: 978-84-693-4939.

Tristán, J., Ruiz-Juan F., y López-Walle, J. (2011). El proceso de planificación e interacción en la educación física. España: Académica española.

Tristán, López-Walle, J.M., Castillo, I., Tomás, I., y Balaguer, I. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de feedback correctivo en deportistas universitarios mexicanos. poster

Tristán, J. L., López-Walle, J. M., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., y Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A quantitative self-report instrument. *Psychology of Sport and Exercise*, *25*, 68-77.

Twardy, B. y Yerg, B. (1987). The impact of planning on in class interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(2), 136-148.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Gubbels, J., De Bourdeaudhuij, I., y Cardon, G. (2012). Preschooler's Physical Activity Levels and Associations with

Lesson Context, Teacher's Behavior, and Environment during Preschool Physical Education.*Early Childhood Research Quarterly, 27*(2),221-230.

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.

Vásquez, M. (2003). ¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela. Pensar Iberoamérica, Revista Cultura, 3, artículo 5. Consultado en abril 7, 2007 en http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric.03a05.htm.

Viciana, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 32.*

Viciana, J. (2002). Planificar en Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones.

Viciana, J. y Zabala, M. (2004). Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física. En M.A. González, A. Sánchez y J. Gómez (Ed.), Actas del *International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales* (pp. 732-739). A Coruña.

Viciana, J., Zabala, M., Dalmau, J., Lozano, L., Miranda, M. y Sánchez, C. (2004). Análisis de las opiniones del profesorado información inicial acerca de la planificación de la Educación Física. *I Congreso nacional innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte* (pp.48-59). Jerez de la Frontera.

Viciana, J., y Mayorga-Vega, D. (2013). Análisis del cambio curricular de LOGSE a LOE en la Educación Física de Primaria. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 17(13), 257-271.

Villar Angulo, L.M. (1988) Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa, A. y otros (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, Madrid.

Westerman, D. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education, 42*, 222–305.

Winne, P. y Mark, R. (1977). Reconceptualising research on teaching. Journal of Educational Psychology*, 69*(6), 668-678.

Yinger, R. (1977). A Study of Teacher Planning description and theory development using ethnographic and information processing methods. *Unpublished doctoral dissertation.* Michigan State University. USA.

Zahorik, J. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal, 71*, 143-151