

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



TESIS

PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DEL EJERCICIO CON ESPECIALIDAD EN DEPORTE DE ALTO
RENDIMIENTO.**

PRESENTA:

LIC. ARTURO BRIONES ZÚÑIGA

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N.L., MAYO DE 2012.

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



TESIS

PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
DEL EJERCICIO CON ESPECIALIDAD EN DEPORTE DE ALTO
RENDIMIENTO.**

PRESENTA:

LIC. ARTURO BRIONES ZÚÑIGA

ASESORES PRINCIPALES:

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

DRA. JEANETTE MAGNOLIA LÓPEZ WALLE

COASESORES:

MC. MIREYA MEDINA VILLANUEVA

MC. JOSÉ ALBERTO PÉREZ GARCÍA

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N.L., MAYO DE 2012.



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



Los miembros del Comité de Tesis de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la tesis "Planificación en la educación física", realizada por el alumno Arturo Briones Zuñiga, con número de matrícula 1031461, sea aceptada para su defensa como opción de obtención al grado de Maestro en Ciencias del Ejercicio con acentuación en Deporte de Alto Rendimiento.

COMITÉ DE TESIS

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Asesor Principal

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Asesora Principal

MC. Mireya Medina Villanueva
Co-Asesora

MC. José Alberto Pérez García
Co-Asesor

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora de Posgrado de la
Facultad de Organización Deportiva

INDICE

MARCO TEÓRICO	5
1.1 PLANIFICACIÓN	5
1.1.1 <i>Toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	8
1.1.2 <i>Toma de decisiones durante la fase preinteractiva.</i>	13
1.1.3 <i>Diferencias entre la planificación de los profesores principiantes y con experiencia.</i> 14	
1.1.4 <i>Factores que influyen en la planificación.</i>	16
1.2 EL PROFESOR EXPERTO.	17
1.2.1 <i>Experto en la enseñanza.</i>	18
1.3 ESTUDIOS DESCRIPTIVOS.	26
1.4 ESTUDIOS CUANTITATIVOS.....	31
1.5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	32
METODOLOGÍA	35
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	35
2.1.1 <i>Objetivos específicos.</i>	35
2.2 DISEÑO.	35
2.2.1 <i>Estudio de casos.</i>	35
2.3 COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN	36
2.3.1 <i>Población</i>	36
2.3.2 <i>Muestra</i>	37
2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN.	38
2.4.1 <i>Técnica de Pensamiento en voz alta.</i>	39
2.4.2 <i>Plan escrito</i>	42
2.4.3 <i>Técnica de la entrevista estructurada.</i>	44
2.4.4 <i>Variables.</i>	48
2.4.5 <i>Variable independiente: Planificación</i>	48
2.5 VARIABLES DEPENDIENTES.	48
2.6 MATERIALES.....	48
2.7 PROCEDIMIENTO GENERAL.	49
2.8 ANÁLISIS DE LOS DATOS.	50

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	51
3.1 PROFESOR PEDRO.	51
3.1.1 <i>Sesión planificada con tareas cerradas.</i>	51
3.2 PROFESOR JUAN.....	61
3.2.1 <i>Sesión planificada con tareas cerradas.</i>	61
CONCLUSIONES	70
REFERENCIAS	76

Agradecimientos

- ❖ **Quiero aprovechar este espacio**, para agradecer a todas las instituciones publicas que a través del tiempo, tuve la fortuna de estudiar en cada una de ellas , donde sin ningún distingo político , religioso y social me brindaron toda su atención , gracias

- ❖ **Quiero remarcar de forma muy especial a dos de estas instituciones** por la trascendencia en mi vida personal y profesional. Me refiero a la Escuela superior de educación física (ESEF) y a la Facultad de organización deportiva (FOD) perteneciente a la Universidad autonoma de nuevo leon, mil gracias .

- ❖ **A toda mi familia** , mi madre Gregoria Zúñiga , a mi amada esposa Elba, a mis amados hijos , Iracema , Gabriela , Rafael, Natalia y a mi nieto Cristian .

- ❖ **A una persona muy especial para mi** , gracias compadre David López Torres.

- ❖ **Dr. José Leandro Tristán**, mi eterno agradecimiento por todo tu conocimiento , puesto sin ningún limite en apoyo para este trabajo .

- ❖ **Dr. Jeanette M. López Walle** , gracias por las facilidades y apoyo brindadas para la conclusión de este trabajo.

Muchas Gracias

Introducción

La investigación que se presenta aborda la toma de decisiones que realiza el profesorado de educación física en la planificación (fase preinteractiva) y sus percepciones de lo realizado en esta fase. El objetivo principal es conocer sobre qué toma decisiones el profesorado durante el proceso de planificación al elaborar su plan de sesión.

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

La metodología usada para este estudio de casos fue cualitativa. Para ello se utilizaron distintos instrumentos que permitieran recolectar información y a su vez realizar una triangulación o relación de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos. Por ejemplo, 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 justifica la inclusión de los objetivos en su planificación (entrevista estructurada).

El orden de la tesis está estructurado en dos grandes núcleos, que son el marco teórico y el marco aplicado; el primero, hace referencia al soporte teórico, el planteamiento del problema, el objetivo y el diseño de la investigación; el segundo, refiere a la cobertura de la investigación, las técnicas de recolección de datos, las variables, la discusión de los resultados y las conclusiones. Cada uno de estos apartados conforman los capítulos de este trabajo.

Marco Teórico

1.1 Planificación

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”.

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

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

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

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

El interés principal de 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, Ruiz y López-Walle (2010, 2011) quienes indican 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”*.

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

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

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

proponer para establecerlas de acuerdo con las capacidades motrices, las necesidades e intereses de los mismos.

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

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

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

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la planificación existen estudios Placek (1984), Kneer (1986) y Hall y Smith, (2006) que demuestran el poco interés que tienen los profesores por la planificación. Por ejemplo en el estudio realizado por Placek (1984) los resultados indican que las programaciones escritas las realizaban solamente dos profesores y consistían en una lista de actividades. Las planificaciones diarias de cada sesión, dos de los profesores las escribían en el carro la mayoría de las veces durante el trayecto a la escuela y los otros las elaboran en la escuela antes de iniciar las clases. Con relación a la planificación anual, solamente dos profesores de los cuatro la realizaban, aunque esta consistía en una simple relación de actividades.

Por su parte Kneer (1986) menciona que solamente el 30% de 128 profesores redactaban un plan clase y las principales justificaciones que dieron los docentes fue

que el 3% se consideraba incapaz de elaborarla, el 6% no creían en ella y un 42% la consideraba innecesaria. Además, únicamente un 18% establecía la progresión de las actividades. Por lo tanto, los datos obtenidos señalan una gran diferencia entre la teoría y la práctica.

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

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

1.1.1 Toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

La mayoría de los autores (Hall y Smith, 2006; González, 2005; Sánchez, 2003; Viciano, 2002; Mestre, 1997; SEP, 1993; Westerman, 1991; Mosston, 1988 y Metzler y Clark, 1984) coinciden que el proceso de enseñanza aprendizaje se divide en tres fases, durante estas, el profesor tiene que realizar diferentes tomas de decisiones, unas son de mayor importancia que otras pero todas traerán resultados positivo o negativo en las etapas subsecuentes Metzler y Clark (1984). Aunque autores agregan subfases, esto es con la finalidad de adaptar un modelo más concreto y específico a sus necesidades (González 2005).

Las tres fases del proceso de enseñanza proceden de un modelo obtenido del Estudio de la Evaluación de los Profesores Principiantes -Beginning Teacher Evaluation Study (Piéron,1999). Sin embargo, con relación al nombre de cada una de las fases, durante el transcurso de los años los autores les han llamado con diferentes nombres. Por ejemplo a la primera fase se le conoce como planificación Hall y Smith, (2006), preactiva Metzler y Clark (1984) y preinteractiva Piéron (1999) y Westerman, (1991); a la segunda fase como aplicación SEP, (1994) e interactiva Metzler y Clark (1984), Westerman, (1991), y Piéron (1999) y a la tercera fase como evaluación SEP, (1994), postactiva Metzler y Clark (1984), reflexión Hall y Smith, (2006) y

postinteractiva Westerman, (1991) y Viciano (2002). Pero en éste estudio le llamaremos a la primera fase preinteractiva, a la segunda interactiva y a la tercera postinteractiva.

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

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

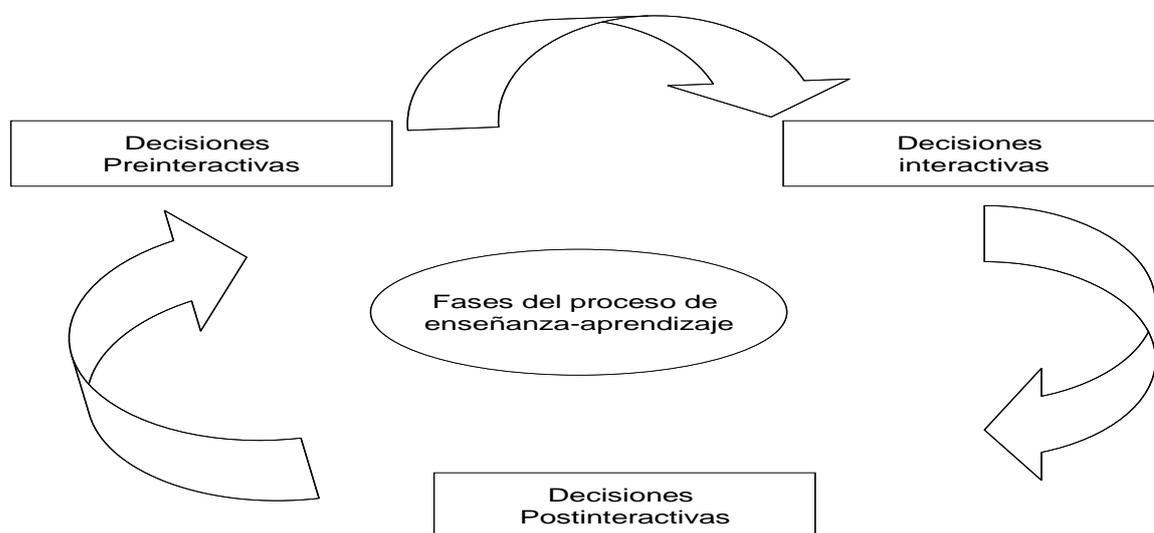


Figura 1. **Representación de la Toma de Decisiones durante las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (Según Metzler y Clark, 1984).**

Sin embargo, es importante señalar que se han realizado números estudios con relación a la toma de decisiones en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferentes investigaciones entre los profesores

experimentados y sin experiencia. Aunque para (Hall y Smith, 2006) es muy difícil determinar quien es experto en base a los años de estar enseñando porque 10 años de ser profesor no significan 10 años de experiencia si siempre realizo lo mismo. Sin embargo en este estudio como en los anteriores se considera al docente experto y al inexperto en base a los años de servicio que tienen laborando en la secretaría de Educación Pública. A continuación se presentaran las decisiones que toman los profesores en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

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 (Gimeneo y Pérez, 1989 citado por Viciano, 2002) mencionan que estas son muy variadas y cambiantes de un contexto a otro. Para Borko y col., 1979 y Piéron, 1999 la enseñanza esta caracterizada por un proceso de toma de decisiones, durante el cual, en ocasiones los profesores están conscientes de las decisiones que toman y otras veces las realizan de manera automática. Por lo tanto 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 y col., 1979). Aunque para Piéron, 1999 a menudo existe un abismo entre los valores y comportamientos por una parte, y los comportamientos reales por otra. Además indica que las investigaciones realizadas sobre planificación nos muestran que los objetivos figuran muy lejos en la fase preinteractiva.

Así mismo, Mosston, 1988 indica 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), esto dicta su comportamiento y la forma de conducir su enseñanza. Este comportamiento es un ciclo de decisiones a opciones conocidas, es importante tener en consideración que el no adoptar ninguna en relación con cualquier aspecto de la clase es considerada una decisión. 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.

Sin embargo, Cloes y col., (1999) señalan que es crucial distinguir los valores y creencias por un lado, y la toma de decisiones por el otro. Por lo que Borko y col., (1979) realizan una propuesta de un Modelo para identificar algunos factores que influían en la toma de decisiones preinteractivas de la instrucción Figura 1.

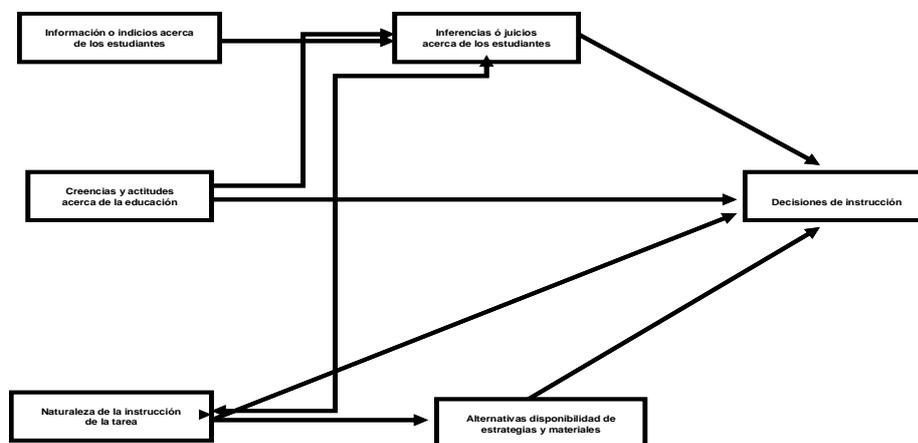


Figura 2. **Modelo de Toma de Decisiones que identifica los aspectos que pueden influir en las decisiones de la instrucción de los profesores (Según Borko y col., 1979).**

El *Modelo de Toma de Decisiones* identifica tres factores importantes que se espera afecten las decisiones de los profesores acerca de la instrucción:

1) Información acerca de los estudiantes, a partir de estos indicios, el profesor hace inferencias que lo llevan a la tomar decisiones sobre la instrucción;

2) Con las creencias y actitudes que tiene el profesor se pueden tomar decisiones ó hacer inferencias de los estudiantes para al final tomar las decisiones pertinentes acerca de la instrucción;

3) La naturaleza de la instrucción de la tarea permite de manera directa tomar decisiones, así mismo a través de la misma se pueden realizar inferencias acerca de los estudiantes para posteriormente tomar decisiones sobre la instrucción, finalmente por medio de ésta se puede disponer de las estrategias y materiales que se tienen para expandir el número de alternativas de las que el profesor puede escoger a la hora de tomar decisiones sobre la instrucción (Borko y col., 1979).

Sin embargo, Westerman, (1991) propone otro modelo de toma de decisiones de los profesores con experiencia y sin experiencia. Éste modelo nos muestra como

los profesores integran la información concerniente a los estudiantes, los objetivos, el salón y otros factores sobre los que se toman decisiones.

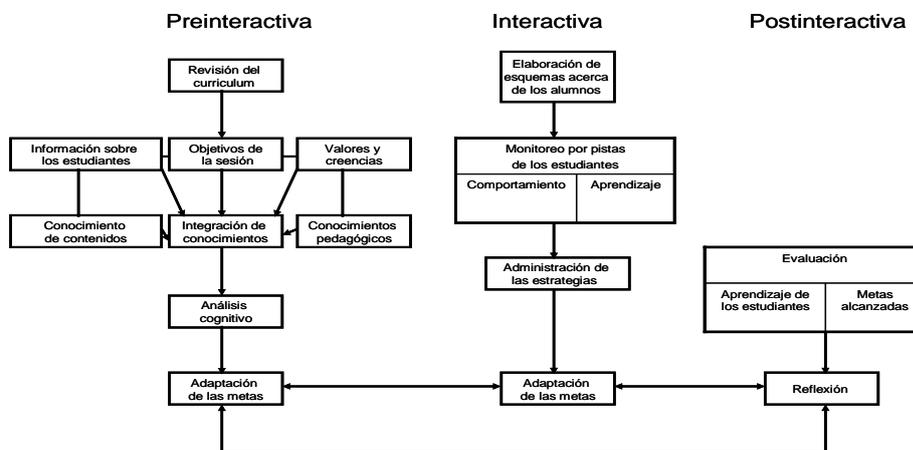


Figura 3. **Modelo de Toma de Decisiones que identifica los aspectos que pueden influir en las decisiones durante las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores con experiencia (Según Westerman, 1991).**

Para Westerman, (1991), éste es un modelo de información dinámico que utilizan los expertos, ya que los conocimientos pedagógicos y de contenidos están interconectados con la enseñanza. Sin embargo para los inexpertos los componentes del modelo de toma de decisiones parecen estar más lineal que dinámico durante las tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que cuando toman decisiones atienden a un número muy limitado de factores y conocen muy pocas estrategias o alternativas.

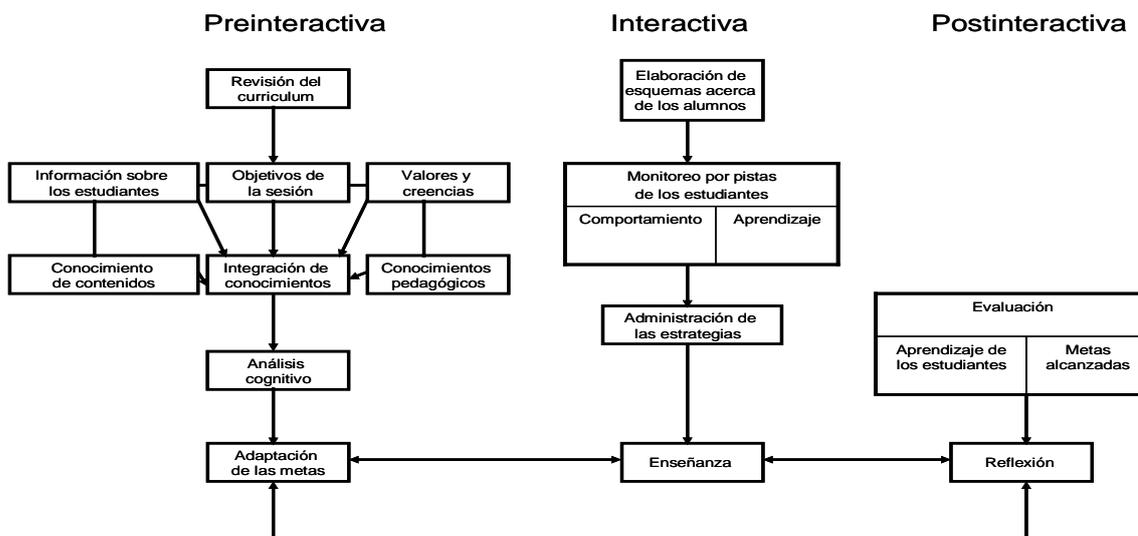


Figura 4. **Modelo de Toma de Decisiones que identifica los aspectos que pueden influir en las decisiones durante las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores sin experiencia (Según Westerman, ¿???)**.

1.1.2 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, con relación al alumno sobre su: habilidad, motivación Shavelson, Cadwell y Izu, (1977) y Borko y col., (1979), competencias sociales, problemas personales y comportamiento durante la clase (Borko y col., 1979) grado de participación del maestro, grado de participación del alumno Mosston (1988) y Shavelson, Cadwell y Izu, (1977), objetivos, contenidos, actividades, materiales (Borko y col., 1979), (Twardy y Yerg, 1986) y (Griffey y Housner Lynn, 1991) diagnóstico, evaluación, instrucción y organización (Twardy y Yerg, 1986) cómo diseñar los objetivos didácticos, seleccionar los contenidos a impartir, cómo estructurar y ordenar los contenidos, progresión de complejidad y temporalización del trabajo (Viciano, 2002).

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

Así mismo, Westerman (1991) menciona que los profesores expertos usan diferentes tipos de información como son los conocimientos sobre el currículo, objetivos y los intereses de los alumnos para poder lograr el objetivo de su sesión. También indica que otra diferencia encontrada fue que los docentes con experiencia se forman una imagen o una representación mental del desarrollo del plan clase que incluye sus metas. Esta diferencia coincide con lo obtenido por Barret, Sebren y Sheehan (1991) en su estudio.

Por su parte, Griffey y Housner, (1991) encontraron que los profesores expertos requerían el doble de información durante la fase preinteractiva que los inexpertos. Lo que indica que los docentes con experiencia planean considerando diferentes factores imprevisibles que pudieran ocurrir durante la clase, sus planes clase constituyen una gran variedad de actividades que están relacionadas con lo que

podiera pasar, se anticipan a los aspectos administrativos, las reacciones, y éxito de los alumnos.

Además Byra y Sherman (1993) menciona que en los estudios realizados con relación a la toma de decisiones en la fase preinteractiva con relación a los profesores expertos e inexpertos son diferentes. Por lo que en los estudios realizados sobre el pensamiento de los docentes indican que los que no tienen experiencia no poseen los conocimientos suficientes para adoptar los diferentes puntos de vista y las rutinas de los experimentados. Así mismo, que no cuentan con las rutinas que realizan mientras están planeando los expertos y que los resultados de su estudio indican que los profesores expertos e inexpertos difieren en las estrategias empleadas al momento de diseñar las sesiones dentro de las cuales encontramos que los docentes con experiencia tenían más conocimientos para poder diseñar un plan clase eficaz.

Sin embargo, Hall y Smith, (2006) señalan que los profesores expertos muy pocas veces utilizan planes clase escritos formales y que generalmente diseñan los planes de forma mental. Además, cuando los docentes diseñan sesiones, estas son una simple secuencia de componentes y contenidos Barret, Sebren y Sheehan, (1991). Así mismo, Housner y Griffey, 1985 mencionan que durante la planeación los profesores expertos se anticipan a los problemas críticos que se pueden presentar durante la clase, crean un plan de contingencias, los profesores con experiencia son más selectivos en el uso de su información, y que son capaces de incorporar más instrucciones relevantes sobre los materiales de un modo creativo y únicas.

Por otra parte, Housner y Griffey, 1985 indican que los inexpertos diseñan planes clase de forma meticulosa, que casi no pueden predecir cuando y donde la clase podría necesitar un cambio e incluso que no lo contemplan durante la planificación.

1.1.3 Diferencias entre la planificación de los profesores principiantes y con experiencia.

Se han realizado diferentes estudios asociados con la planificación, que examinan las diferencias entre profesores expertos e inexpertos dentro de los cuales encontramos el realizado por Byra y Coulon (1994) quienes compararon el comportamiento de un grupo de futuros maestros durante la instrucción a través de dos condiciones, una planeada y otra sin planear. Los autores concluyen que la

planeación tiene un efecto positivo en el comportamiento de algunos maestros durante la instrucción. Para los profesores en prácticas, parece que la planeación tiene un efecto positivo solamente para algunos docentes en el mejoramiento de la enseñanza durante la interacción.

Además a través del estudio realizado Byra y Coulon (1994) obtuvieron las siguientes diferencias significativas cuando las clases se planearon: los alumnos estaban más tiempo activos, tenían más tiempo en el trabajo de escritura relacionado con el desarrollo motor, perdían menos tiempo en aspectos que no correspondían a la instrucción de la actividad, estaban menos veces fuera de las actividades, y permanecían más tiempo en tareas cognitivas, mayor atención de los alumnos, demostración de la tarea, indicaciones precisas y cualitativas, y congruencia en el feedback.

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

Así mismo, Hall y Smith, (2006 p. 425) menciona que los profesores expertos no diseñan planes clase detallados, sino que solamente los elaboran en forma de notas.

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

En lo que respecta a como inician los profesores su planificación en la educación física Goc-Karp y Zakrajsek (1987) mencionan que el modelo propuesto por Tyler's no es el más utilizado, sino que los resultados de investigaciones (Placek, 1984, Piéron, 1999 y Twardy y Yerg, 1986), han demostrado que los profesores con experiencia cuando planifican se apoyan en el "Modelo Actual", el cual esta estructurado en los siguientes aspectos: a) actividades, b) Organización, c) Objetivos de aprendizaje, d) Estrategias y finalmente la e) Evaluación.

1.1.4 Factores que influyen la planificación.

Existen factores intrínsecos del profesor y del contexto que influyen inevitablemente la planificación, estos traen como consecuencia un proyecto de acción personal y contextualizado. Dentro de los agentes que influyen para algunos investigadores y en opinión de Viciana (2002) encontramos los siguientes:

Factores personales del profesor: concepción de la educación física, formación inicial, concepción sobre los alumnos, practicum (Viciana, 2002), motivación personal y experiencia docente (Viciana, 2002 y Placek, 1984).

Factores del contexto: país, tradición entorno próximo, cultural y geográfica (Viciana, 2002), el centro, departamento de educación física (Borko y col., 1979 y Viciana, 2002), material y el alumnado (Viciana, 2002 y Placek, 1984), tiempo disponible, seguridad (Placek, 1984).

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

Clark y Yinger (1979) consideran que la planificación del currículo esta caracterizada como una tarea que requiere un orden, un pensamiento cuidadoso y que lo que los profesores realizan es afectado por lo que piensan; además que este proceso cognitivo de información esta relacionado con el juicio, la toma de decisiones y la planificación de los maestros, así mismo que el estudio de los pasos del

pensamiento del ser humano permite entender el proceso que guía y determina el comportamiento de los docentes.

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

Para finalizar el tema sobre planificación es importante mencionar que para Hall y Smith, (2006) éste, está limitado únicamente sobre la fase preinteractiva y que mientras que no se estudie todo el proceso de la planeación, instrucción y la reflexión, se pueden estar perdiendo importantes aspectos sobre el tema en cuestión. Además señala que sería importante saber como los profesores utilizan su planificación durante la interacción y como reflexionan sobre lo mismo. Por ello consideran que la literatura no tiene bien descrito el tema de la planificación.

1.2 El profesor experto.

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

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

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

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

1.2.1 Experto en la enseñanza.

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

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

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

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

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

4. Profesor eficaz (algunos con 5 años de práctica y otros más experimentados) en este nivel tiene la intuición o conocimiento de cómo llegar a ser prominente. Más allá de la experiencia adquirida llega a tener un reconocimiento holístico de las similitudes que le permite predecir eventos con mayor precisión,

porque ve más cosas similares que ha experimentado con anterioridad. Enseña de forma más fluida y sin reflexionar demasiado. Es capaz de poner en práctica actos pedagógicos sin ni siquiera pensar en ello. Posee un sentido bastante global de lo que se produce o no se produce en su clase.

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

1.2.1.1 Indicadores del experto

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

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

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

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

1.2.1.2 Estudio de la pedagogía del experto.

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

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

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

1.2.1.3 El experto en la educación física

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

Para Dodds (1994) el experto en la enseñanza de la educación física es una construcción global que se refiere a la facilidad con que los profesores realizan su trabajo para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Además considera que la experiencia implica una capacidad de orden superior para obtener los mejores resultados de los alumnos -una y otra vez, con todo tipo de estudiantes, en condiciones muy contrastantes, durante todo el día y a través de muchos años en la escuela.

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

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

Dodds (1994) señala una serie de problemas en el estudio del experto, ya que en la literatura existente estudios sobre este tema, es muy difícil distinguir entre experto, experiencia y eficacia. Considera que es necesario tomar en cuenta al mismo tiempo en el experto la experiencia y la eficacia, porque para ser experto es necesario

tener experiencia, aunque esta no es suficiente, pues no siempre el tiempo de servicio es igual a la experiencia profesional.

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

1.2.1.4 Indicadores del experto en la educación física

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

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

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

- Los expertos poseen un proceso de control de estímulos que indican que “ven cosas” que los principiantes no ven, y además la capacidad de discriminar es mucho más sensible.
- Los expertos responden más rápido, porque se basan en experiencias previas y similares lo que hace que respondan rápidamente y les permita anticiparse.
- Los expertos disponen de un repertorio de comportamiento mucho más amplio que les permite ajustar sus respuestas ante la situación que se les presente.
- Los expertos son capaces de controlar un mayor número de elementos entre los estímulos identificados en la situación en la que tienen que reaccionar.
- Los expertos se le conocen como “planificadores independientes” pero el rendimiento de su planificación individual es lo que realizan día a día, ya que ellos no están circunscritos a lo que planificaron, sino, se adaptan a las

situaciones que se les presenten, por lo que la ejecución del plan está bajo el control directo de los hechos durante la clase.

- Los expertos probablemente puede articular y racionalizar su rendimiento de manera diferente que los principiantes, pero que esto es más una función de la unión (colectividad) verbal que los ha acompañado en el desarrollo de sus conocimientos que de la experiencia en sí misma.

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

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

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

- Mantiene a los alumnos consistentemente involucrados y los ayudan a ser mejores aprendices.
- Frecuentemente utilizan la instrucción para todo el grupo y están bien organizados en pequeños grupos de instrucción.
- Cuando a los alumnos les asignan tareas para que ellos mismos las realicen, los profesores supervisan el trabajo cuidadosamente.
- En las clases de los profesores activos los alumnos muy pocas veces están pasivos.
- Ellos responden frecuentemente.

- El ritmo de la sesión es vigoroso, pero se lleva a cabo dentro de los niveles de rendimiento y habilidades de los alumnos.
- Generalmente, los alumnos reciben el “mensaje” (objetivo de la sesión) en el que se va a enfocar la instrucción.

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

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

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

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

Griffey y Housner, (1991) encontraron que los profesores expertos requerían el doble de información durante la fase preinteractiva, que los principiantes. Lo que indica que los docentes con experiencia planean, considerando diferentes factores imprevisibles que pudieran ocurrir durante la clase. Sus planes clase constituyen una

gran variedad de actividades que están relacionadas con lo que pudiera pasar, se anticipan a los aspectos administrativos, las reacciones y éxito de los alumnos.

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

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

Los maestros principiantes son menos capaces de predecir cuándo y dónde una sesión podría necesitar un cambio y no consideran esta decisión en la planificación. No están bien informados sobre las habilidades psicomotoras y cognitivas de los alumnos, por lo tanto tienden a calcular el alcance del contenido y la adecuación para la lección (Graham et al., 1993).

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

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

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

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

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

1.3 Estudios descriptivos.

Actualmente los estudios en el área de la planificación en la Educación Física aún se encuentran en sus inicios, a pesar que se han publicado algunas investigaciones en los últimos años Piéron (1999), dentro de estas se encuentran:

Housner y Griffey (1985) realizó un estudio donde el objetivo fue describir el proceso empleado durante la toma de decisiones por los profesores expertos e inexpertos cuando planeaban su sesión y durante la enseñanza de dos clases de educación física.

Ocho maestros del nivel primaria con 5 o más años de experiencia fueron seleccionados al azar y 8 futuros profesores en entrenamiento que asistían a la Universidad de Austin Texas participaron en este estudio. Los maestros impartieron dos clases en días subsecuentes de 24 minutos, el objetivo de la clase fue incrementar la habilidad de los estudiantes sobre el dribling en fútbol soccer y baloncesto, en la sesión participaron 4 niños de entre 7 y 9 años. Los docentes fueron instruidos para que “pensaran en voz alta” cuando estaban planeando, y fueron video grabados cuando planearon además de todo lo que verbalizaron. Después de cada clase, se utilizó la técnica del recuerdo para obtener los reportes de pistas y la toma de decisiones que realizaban durante la interacción, a los maestros se les mostraba seis

segmentos de cuatro minutos en orden secuencial, posteriormente se les pedía que respondieran varias preguntas derivadas de Snow's (1972) que es un Modelo de decisiones de toma de decisiones interactivas y la secuencia empleada por Peterson, Marx y Clark (1978).

Los siguientes instrumentos de trabajo fueron utilizados para la recolección de datos en varias fases del estudio: video, técnica de estimulación del recuerdo, The Planning Coding System utilizado por Peterson, Marx y Clark (1978) y The Classification System For Coding Teachers' Perceptions utilizado por Housner y Griffey (1983).

Los resultados indican que durante la planificación los profesores expertos pedían más de información que los inexpertos, esta información era con relación a la experiencia o antecedentes de los estudiantes y a la instalación donde se iba a llevar a cabo la clase, dedicaban el doble de tiempo para decidir que estrategias de enseñanza utilizar, se anticipaban a las posibles situaciones que se podrían encontrar durante la instrucción, además de planear estrategias para estas situaciones, realizaban casi el doble de decisiones estratégicas, las principales que se pueden mencionar fueron control, evaluación/feedback, demostración, centrar la atención del alumno, y el material a utilizar.

Durante la enseñanza interactiva, profesores experimentados enfocan mas su atención en el rendimiento individual con relación a los alumnos, mientras los profesores inexpertos atienden mas frecuentemente el nivel de interés del total de los alumnos. Los profesores experimentados poseen una gran variedad de estrategias para manejar a los estudiantes y facilitar el rendimiento psicomotor que les permite a ellos atender el rendimiento individual de los alumnos y alterar su planeación acorde con las necesidades de los alumnos. En contraste, los profesores inexpertos poseen pocas de esas estrategias y enfocan su atención sobre el nivel de interés de todos los alumnos para asegurarse que los alumnos estén ocupados, felices y con buen comportamiento.

En este estudio se concluye que los profesores expertos toman más decisiones a la hora de planear que los inexpertos, quienes estaban más preocupados por la implementación de las actividades y por el rendimiento individual, además de tener en la memoria una gran variedad de estrategias para utilizarlas durante la interacción. La estrategia principal de los profesores inexpertos fue mantener la atención de los

estudiantes en la actividad y el interés de los mismos. Los maestros expertos e inexpertos tenían la capacidad de crear una gran variedad de actividades para enseñar las habilidades físicas. Estas conclusiones se deben de tomar con cierta precaución, puesto que el estudio se realizó en un laboratorio con solamente cuatro alumnos.

Twardy y Yerg (1986) en su estudio explora la relación entre la planificación de la sesión y el comportamiento del profesor y los alumnos durante la clase, en una lección de voleibol de 30 minutos de duración.

En esta investigación participaron voluntariamente 30 profesores que estaban en su periodo de prácticas profesionales, cada uno de ellos ya habían terminado los cursos principales y tenían experiencia en las habilidades deportivas, métodos, fundamentos, así como en el currículo. Los 30 estudiantes de secundaria fueron seleccionados de las clases de natación de la materia de educación física. El muestreo fue al azar de 364 estudiantes que estaban en el periodo de 1983 – 1984. Los 30 profesores tenían que pasar por las siguientes tres fases: 30 minutos de la fase planeación, 30 minutos de la fase de instrucción y un tiempo para un pequeño reporte elaborado por él mismo. Durante la fase de planeación de la clase, los maestros fueron instruidos para que planearan su clase, utilizando la técnica en voz alta. Los datos fueron codificados con los indicadores obtenidos del FPMS. Inmediatamente después de esta fase cada sujeto puso en práctica su planeación. El comportamiento de los maestros y alumnos fue codificado en vivo por tres observadores entrenados usando Birdwell's Academic Learning Time-Physical Education-Teacher Behavior and Learner Behavior.

Cuatro instrumentos de trabajo fueron utilizados para la recolección de datos en varias fases del estudio: componentes seleccionados del Florida Performance Measurement System (FPMS, 1982), una hoja para recoger la división del tiempo durante la clase, The Academic Learning Time-Physical Education-Teacher Behavior and Learner Behavior (Birdwell, 1980) y un cuestionario de autoevaluación.

Una revisión global sobre planificación indica que el 53% de los profesores se enfocan más en la estructura de actividades que en cualquier otra categoría de planificación. De los datos descriptivos obtenidos de los 5 comportamientos de los maestros durante la sesión, indican que 23 docentes utilizan por lo menos el 50% del tiempo en su clase sermoneando, dando instrucciones y feedback. El comportamiento

principal de los alumnos en 18 de 30 clases fue la espera en la línea para su participación, 23 de los profesores mencionaron que el realizar algunos cambios en su planificación aumentaría la eficacia; sin embargo no estaban seguros cuáles cambios eran necesarios. Uno de los hallazgos más interesantes fue que 13 docentes creían que habían formulado objetivos durante su planeación, pero los resultados indican que solamente un maestro redactó objetivos.

Este estudio concluye que existe una relación significativa entre la planeación de la sesión y el comportamiento en la clase del propio maestro y del alumno, en particular entre el contenido previsto, por un lado y la demostración y presentación de las tareas, por el otro.

Byra y Coulon (1994) en su estudio compararon el comportamiento de un grupo de futuros maestros durante la instrucción a través de dos condiciones, una planeada y otra sin planear.

En este estudio participaron voluntariamente 12 estudiantes (7 mujeres y 5 hombres). Cada uno de los 12 profesores enseñó dos clases de 25 minutos cada una, a grupos de 7 u 8 alumnos que estaban en los grados de cuarto, quinto ó sexto de primaria; el total de alumnos fue 56 con un promedio de edad de entre 9 y 11 años. La primera clase fue planeada y el objetivo fue baloncesto; la segunda, fue sin planear y el objetivo fue fútbol soccer. Los profesores no sabían el propósito de esta clase hasta 2 minutos antes de iniciar. Todas las clases fueron video grabadas, los profesores utilizaban un micrófono para que se escuchara su voz y pudiera ser codificado su feedback.

Tres instrumentos se utilizaron para el análisis de la selección del comportamiento de la enseñanza: (a) The revised Academic Learning Time-Physical Education Sistem (ALT-PE; Parker, 1989), (b) Un instrumento de grabación para codificar el informe verbal del feedback y (c) The Qualitative Dimensions of Lesson Introduction, Task Presentation, and Lesson Clouser System (QDITC; Byra, 1992), que es una modificación de Rink y Werner's (1989) Qualitative Measures of Task Presentations System.

Las principales diferencias significativas encontradas a través del sistema (ALT-PE) fueron cuando las clases se planearon, lo que favoreció a los alumnos de la siguiente manera: estaban más tiempo activos, tenían más tiempo en el trabajo de

escritura relacionado con el desarrollo motor, perdían menos tiempo en aspectos que no correspondían a la instrucción de la actividad, estaban menos frecuente fuera de las actividades, y permanecían más tiempo en tareas cognitivas. Sobre el análisis estadístico del feedback verbal se obtuvieron las siguientes diferencias significativas: feedback correctivo específico y por cada uno de ellos los profesores daban dos feedback generales en las clases planeadas y cuatro en las clases sin planear. Finalmente, en el análisis de los resultados del sistema QDITC se obtuvieron las siguientes diferencias a favor de las clases planeadas: mayor atención de los alumnos, demostración de la tarea, indicaciones precisas y cualitativas, y congruencia en el feedback.

Se concluye que la planeación tiene un efecto positivo en el comportamiento de algunos maestros durante la instrucción. Para los profesores en prácticas, parece que la planeación es importante para el empleo de la eficiencia en el comportamiento de la enseñanza interactiva en su medioambiente.

Romero y Ortiz (2001) dentro de su investigación estudiaron: las decisiones interactivas del docente que toma durante el desarrollo de las clases de Educación Física, y a qué estaban dirigidas.

Fue un estudio de 5 casos, seleccionados al azar dentro de un grupo de discusión de 15 estudiantes de los seminarios semanales del prácticum de intervención docente de Educación Física, donde se establecieron distintos períodos y fases para ver cómo iban evolucionando las decisiones tomadas de los alumnos.

El instrumento utilizados para la recogida de datos fueron las técnicas cualitativas (la entrevista y la discusión grupal); y cuantitativas (la observación sistemática y el cuestionario de teorías implícitas).

Los principales resultados se mencionan a continuación: 1) *Período previo al prácticum*, la tendencia de los sujetos a la teoría expresiva e interpretativa, identificando sus creencias y pensamientos dentro de la racionalidad práctica como punto de partida para abordar el prácticum; 2) *Período de desarrollo de la experiencia práctica*, los participantes tomaban decisiones cuando el alumnado se encontraba realizando sus experiencias de aprendizajes (86 al 92 %) orientadas a motivar o reconducir para que realicen las actividades de manera adecuada (25 %); a poner control y orden en la clase (28 %); 3) *Fase de observación e instauración progresiva*

en el proceso docente, las decisiones que tomaron durante el desarrollo de las actividades fue muy alto (93 %) propiciaban el desarrollo de las actividades de aprendizaje (25 %), y a motivar o reconducir a los escolares hacia la realización de las mismas (23 %); 4) *Fase de participación autónoma y reflexión orientada (práctica)*, los sujetos tomaron decisiones durante la realización de las actividades (96 %) orientadas a motivar e incitar a los alumnos a participar (27 %); adecuar las actividades (24 %); atender necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todo el alumnado (21 %); y 5) *Fase de participación autónoma y reflexión colaborativa y Período de valoración de la experiencia*, las decisiones de los alumnos estaban orientadas a poner control, orden en la clase, disciplina, motivar, realizar ajustes, y mediar para asegurar la participación de todos los alumnos y despertar o reforzar una actitud positiva hacia la actividad motora

Concluyen que el predominio de las decisiones de los estudiantes para mantener ocupados a los alumnos, es mediante las actividades motoras que tienen incidencia en la práctica docente; además, que las decisiones que han adoptado en el desarrollo de las actividades estaban orientadas en función de sus pensamientos y del momento en que se encontraban; y que las decisiones interactivas que más tomaron fueron orientadas a promediar de manera más beneficiosa el aprendizaje del alumnado.

1.4 Estudios cuantitativos

Placek (1984) realizó una investigación para conocer cómo cuatro profesores de educación física planeaban sus clases. Los catedráticos que fueron observados durante dos semanas para la recolección de datos y seleccionados variaban en años de experiencia y en el nivel escolar que estaban laborando. En este estudio se elaboró un informe detallado de la planeación de los maestros en dos aspectos: planeación diaria y anual.

La recolección de datos consistía en la observación, entrevistas y selección de documentos y grabaciones. El investigador asumió el rol de participante-observador y permanecía en la escuela durante la recolección de datos.

Los resultados indican que los cuatro profesores no utilizan el modelo lineal de planificación de metas, sino la planificación informal que típicamente se enfoca en las actividades. 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 la mayoría de las veces en el carro 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.

Los profesores sabían que los factores como objetivos, consideraciones de seguridad, experiencia y el tiempo disponible influían en sus decisiones de planificación, dos factores tenían más peso en sus decisiones: comportamiento de los alumnos (grado de satisfacción de los alumnos, el nivel de su participación y los comportamientos conflictivos de los estudiantes) y las consideraciones prácticas acerca de las actividades a enseñar, material disponible y la organización de la clase. También existían cuatro factores imprevisibles que afectaban su planeación: el clima, el humor o dinamismo de la clase, el humor del profesor y el tiempo disponible de las instalaciones y el equipo.

Este estudio concluye que los profesores planeaban las clases, aunque era muy poco o informal y que este factor no necesariamente produce desorganización en las clases, ya que los maestros tenían control de la disciplina de sus alumnos, sin embargo los profesores estaban más preocupados por las actividades que por el aprendizaje de los alumnos que es el fin de la educación.

1.5 Planteamiento del problema.

Existen tres fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera es la fase preinteractiva (planificación), la segunda es la interactiva (clase práctica) y la tercera es la postinteractiva (evaluación ó reflexión) (Hall y Smith, 2006; Rink, 2010; 2009; Metzler y Young, 1984; Mosston, 1988; Sánchez, 2003). Cada una de estas etapas tiene su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque son consideradas como un ciclo de toma de decisiones que son dependientes una de las otras, cuando estas son repetidas durante el curso de la enseñanza de una unidad (Metzler y Young, 1984).

En la fase preinteractiva en educación física se toman decisiones relacionadas a la planificación de la enseñanza (Piéron, 1999), las cuales afectan de forma positiva o negativa el comportamiento del profesor y el alumno en la fase interactiva (Metzler y Young, 1984). Los resultados de diferentes investigaciones han encontrado que los

profesores con experiencia toman más decisiones que los principiantes durante esta fase (Housner y Griffey, 1985).

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

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

Sin embargo, existen datos procedentes de la observación que se obtuvieron a través de cuestionarios y de entrevistas con docentes, que indican claramente que éstos rara vez redactan sus objetivos para la sesión (John, 1991), identifican el nivel de habilidad de los alumnos, las necesidades reales de los alumnos (Twardy y Yerg, 1987) y dedican muy poco tiempo a la preparación de la lección (Ennis, Mueller y Hooper, 1990). Otras investigaciones demuestran el poco interés que tienen los profesores por la planificación (Kneer, 1986 y Placek, 1984). Así mismo, Seners (2001) señala que los profesores principiantes muestran desinterés por diseñar los planes clase durante el primero y segundo años de trabajo. También, los resultados de diferentes estudios han encontrado que los maestros con experiencia no elaboran su planeación diaria de una manera escrita, sino que solamente la escriben en forma de notas (Hall y Smith, 2006).

Aunque es importante mencionar que en el estudio realizado por Stroot y Morton (1989) algunos de los aspectos antes mencionados son refutados. Por ejemplo, la mayoría de los maestros estaban preocupados por el aprendizaje de los alumnos, uno de los principales factores que afecta la planificación era el nivel de los alumnos, desarrollaban objetivos específicos, escribían su planeación y el principal hallazgo fue que los docentes dependían de su plan escrito para impartir su clase e

incluso los experimentados cuando tenían que enseñar una actividad nueva o una con la que no estuvieran familiarizados.

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

Por lo antes mencionado se plantea como principal problema científico:

¿Existen diferencias en la toma de decisiones de los profesores de educación física durante el proceso de planificación, según la experiencia práctica de los profesores?

Con la presente investigación se pretende conocer diferenciadamente las decisiones que toma el profesor con experiencia y principiante, del nivel de primaria, al momento de planificar.

Metodología

2.1 Objetivo general.

Conocer la toma de decisiones de los profesores de educación física sobre los componentes de la planificación durante la fase preinteractiva, según la experiencia práctica de los profesores.

2.1.1 Objetivos específicos.

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

2.2 Diseño.

2.2.1 Estudio de casos.

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

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

2.3 Cobertura de la investigación

2.3.1 Población.

La población objeto de estudio está formada por los profesores de Educación Física que trabajaban en el nivel de primaria de las escuelas públicas de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, México. Para conocer el total de esta población se solicitaron los datos a la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

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

2.3.1.1 Nivel primaria.

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

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

- *Años de servicio* en la Secretaría de Educación en el área de educación física. Los años de trabajo en la especialidad es uno de los indicadores de la experiencia (Sharpe y Hawkins, 1992). Es importante mencionar que se tuvo que tomar en cuenta este criterio, porque encontramos profesoras que tenían diferencias entre su fecha de ingreso a la Secretaría de Educación y al nivel de educación física. Esto se debe a que algunas maestras 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 las profesoras con experiencia con base en los años de servicio.

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

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

2.3.2 Muestra.

2.3.2.1 Muestreo.

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

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

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

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

- Tiempo del trabajo de campo. Una de las ventajas que permitieron que no aumentara el tiempo de trabajo en el campo fue la cantidad de profesores de la muestra de estudio.

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

2.3.2.2 Profesoras del nivel primaria.

El número de participantes del nivel de primaria fue de 2 profesores; uno con más de 5 años de experiencia (10 años) y otro principiante con menos de 5 años de servicio en la especialidad (3 años).

2.4 Técnicas e instrumentos para la obtención de información.

Los instrumentos que se utilizaron son: Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida Modificado de planificación –FPMSM- (Tristán, 2010), plan de sesión (Tristán, 2010) y preguntas de la entrevista preinteractiva (Tristán, 2010).

Tabla 1. Técnicas e instrumentos a utilizar en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, según los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Técnica	Fase preinteractiva
Pensamiento en voz alta.	FPMSM
Plan de sesión escrito.	Plan clase.
Preguntas de la entrevista preinteractiva.	Entrevista de la fase preinteractiva.

2.4.1 Técnica de Pensamiento en voz alta.

En la literatura del área del pensamiento del profesor, los procesos de pensamiento aparecen como un medio privilegiado de aumentar nuestro conocimiento 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 maestro en ambas fases son diferentes. En la primera etapa se tiene un carácter más racional y deliberado. En la segunda permite que las actividades sean más rápidas, espontáneas e imprevisibles. Finalmente, señala que en el análisis del pensamiento del profesor, el conocimiento y la acción son los ejes claves del pensamiento del profesor.

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

Una de las técnicas a utilizar es el “Pensamiento en Voz Alta”. 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 maestro que “Piense en voz alta” (hablando) durante el tiempo en que está diseñando su plan de sesión.

Los resultados de la verbalización del docente, durante este protocolo, se convierten en los datos a analizar. Por lo tanto para que los datos tomen forma de contenidos tradicionales y puedan ser analizados, se tiene que contar el número de veces que el profesor hace referencia a un comportamiento de planificación mientras desarrolla su sesión (Shavelson y Stern 1981).

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

2.4.1.1 Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida Modificado (Tristán, 2010).

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

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

1. Los componentes del FPMSM son los mismos que los del Modelo Lineal de Tyler's (1949) de los más promovidos por los maestros universitarios para que lo usen los aprendices de educación física (Byra y Coulon, 1994). Por otra parte, tiene la mayoría de los componentes del Modelo Actual (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987).
2. Los componentes del Modelo de Tyler's han sido analizados en diferentes investigaciones (Goc-Karp y Zakrajsek, 1987; Kneer, 1986; Placek, 1984; Tristán, 2010, Twardy y Yerg, 1987).
3. Actualmente, en los libros enfocados a la educación física se siguen utilizando los componentes del Modelo Lineal de Tyler's (Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007, Graham, 2008; Rink, 2010; Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000; Sánchez, 2003; SEP, 2006, Tristán, Ruiz y López-Walle, 2010, 2011).
4. Al realizar la investigación en el contexto mexicano los componentes del Modelo de Tyler's, se toman en cuenta al momento de diseñar un plan de sesión o una secuencia didáctica (SEP, 2006, 2009). Incluso, cuando el maestro es supervisado, los principales indicadores sobre los que es evaluado, en lo concerniente a la planificación, son los mismos componentes del Modelo de Tyler's (SEP, 2012).
5. Tristán, 2010; Tristán, Ruiz y López-Walle, 2010, 2011 y Twardy y Yerg (1987) utilizaron el FPMSM para obtener los comportamientos que tenían los profesores de educación física en el diseño de un plan de sesión.

Tabla 2. Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida –FPMSM- (Tristán, 2010).

Sistema de Medición del Rendimiento de los Profesores de Florida Modificado	
Componentes.	Subcategorías.
Objetivo.	Identificación del resultado esperado del alumno.
	Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.
	Justificación de los objetivos.
Contenidos.	Identificación/selección del contenido.
	Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.
	Valoración del contenido.

	Secuencia de contenidos.
	Cantidad de contenidos.
	Progresión del contenido.
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.

2.4.2 Plan escrito.

Para Hernández et al. (2006), un documento escrito personal, en este caso el plan de sesión redactado, es considerado una fuente muy valiosa de datos cualitativos que nos puede ayudar a entender el fenómeno central del estudio. En nuestra investigación esta obtención de datos se realizó en el momento de solicitarle a la profesora de educación física el diseño de un plan de sesión con la finalidad de conocer la toma de decisiones de las profesoras durante el proceso de planificación.

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

El análisis del plan escrito fue utilizado en estudios de educación física por (Placek, 1984; Housner y Griffey, 1985; Twardy y Yerg, 1987; Ennis et al., 1990; Barret

et al., 1991; Griffey y Housner, 1991; Byra y Coulon, 1994, Tristán, 2010; Tristán, Ruiz y López-Walle, 2010, 2011).

2.4.2.1 Instrumento del plan de sesión escrito.

Se utilizó el instrumento del plan de sesión escrito, diseñado por Tristán (2010), Tristán, Ruiz y López-Walle (2010) y Tristán, Ruiz y López-Walle (2011) con la finalidad de conocer la toma de decisiones de las profesoras durante el proceso de planificación. Es una herramienta que nos permitió recolectar los datos escritos elaborados por las profesoras.

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

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

- Los componentes del instrumento del plan de sesión fue diseñado tomando como referencia el instrumento del FPMS empleado en la fase preinteractiva. Esto nos permitió contrastar los datos.
- Tiene todas las categorías del Modelo Lineal de Tyler's, y la mayoría del Modelo Actual de Goc-Karp (1984).
- En el establecimiento de las categorías y subcategorías del instrumento se tomó como referencia lo siguiente: a) planes clase elaborados por profesores de educación física del estudio piloto de Tristán, (2010); b) investigaciones realizadas (Barret et al., 1991; Housner y Griffey, 1985; Lund y Veal 2008; Tristán, 2010; Twardy y Yerg, 1987) y, c) autores de libros (Graham, 2008; Rink, 2010; Metzler, 2005; Siedentop, 1998; Siedentop y Tannehill, 2000; Tristán, Ruiz y López-Walle, 2010, 2011).
- 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, 2012).

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

Tabla 3. 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.

2.4.3 Técnica de la entrevista estructurada.

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

El tipo de entrevista que se llevó a cabo fue estructurada, porque se plantearon una guía de preguntas específicas previamente establecidas, cuya principal

característica fue la inflexibilidad, tanto en los cuestionamientos planteados al entrevistado como el orden y presentación de las preguntas que fueron realizadas para la obtención de datos, que posteriormente se convirtieron en información (Colás y Buendía, 1994).

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

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

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

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

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

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

- Fue diseñado para llevar a cabo un estudio igual a que se esta presentando (Tristán, 2010).
- Se llevó a cabo un proceso recomendado por (Hernández et al., 2006) para elaborar las preguntas Participaron expertos en la elaboración de los cuestionamientos y el instrumento nos permitió dar respuesta a unos objetivos de la investigación.
- Se realizó un pilotaje que nos permitió perfeccionar el instrumento.
- La entrevista de la fase preinteractiva tiene todos los componentes del instrumento FPMSM (Tristán, 2010), que fue utilizado en esta investigación en la misma etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos permitió contrastar lo que pensaba la profesora en el momento de diseñar el plan de sesión y su opinión de lo que realizó en el proceso de la planificación.
- La entrevista de la fase preinteractiva tiene todas las categorías del Modelo Lineal de Tyler's y la mayoría del Modelo Actual de Goc-Karp.
- Los componentes de nuestro instrumento son los mismos que tienen que tener en cuenta los profesores de educación física en Nuevo León (México) al momento de diseñar un plan de sesión o una secuencia didáctica (SEP, 2006, 2009). Asimismo, cuando el maestro es supervisado, los principales indicadores sobre los que es evaluado en lo concerniente a la planificación, son las mismas categorías propuesta en nuestro instrumento (SEP, 2012).
- Finalmente, para el diseño del instrumento Tristán (2010), Tristán, Ruiz y López-Walle (2010) y Tristán, Ruiz y López-Walle (2011) llevó a cabo el siguiente proceso recomendado por Hernández et al. (2006): a) se estableció el tema, b) se llevó a cabo una lluvia de ideas con expertos para obtener las categorías y preguntas del tema, c) se establecieron las categorías y d) finalmente se diseñaron los cuestionamientos atendiendo a los objetivos de la investigación.

Tabla 4. Preguntas para la entrevista preinteractiva.

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

2.4.4 Variables.

2.4.5 Variable independiente: Planificación.

2.4.5.1 Definición conceptual.

En este estudio se entiende planificación como “un proceso psicológico de reflexión continua en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento escrito que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz (Tristán, 2010; Tristán, Ruiz y López-Walle, 2010, 2011).

2.5 Variables Dependientes.

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

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

Tabla 5. Variables dependientes del profesor en las fase preinteractiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase preinteractiva.
▪ Objetivos.
▪ Contenidos.
▪ Actividades.
▪ Materiales.
▪ Organización.
▪ Diagnóstico.
▪ Evaluación.
▪ Generales.

2.6 Materiales.

1 Cámara de video SONY, Modelo: DCR-DVD103.

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

2.7 Procedimiento general.

Para estudiar la fase preinteractiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física fue necesario realizar una búsqueda y un análisis previo de la documentación relacionada con el tema.

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

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

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

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 videograbada, d) se le

hizo énfasis en el siguiente encabezado que tenía la hoja de las preguntas “Estimado profesor, esta entrevista se enfoca en la planificación. No hay respuestas buenas ni malas, por lo que se te pide contestes con la mayor sinceridad posible. Se te asegura total confidencialidad en tus respuestas”, e) no puede interactuar con el investigador durante el diseño del plan de sesión, y e) se empezaron a realizar las preguntas.

2.8 Análisis de los datos.

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 QSR NVivo 2.0. Asimismo se utilizaron los resultados de la entrevista estructurada para validar o rechazar la información obtenida durante el proceso de planificación.

Análisis de resultados y discusión

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

1. Identificar los componentes de la planificación en la toma de decisiones de los profesores de educación física al elaborar su plan de sesión con tareas cerradas. Para desarrollar este objetivo se presentaron los resultados del pensamiento en voz alta, enseguida los del plan de sesión y por último los datos de la entrevista para confirmar o rechazar lo realizado en la planificación.

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

3.1 Profesor Pedro.

3.1.1 Sesión planificada con tareas cerradas.

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

Tabla 6. Resultados del pensamiento en voz alta del profesor Pedro de la sesión planificada con tareas cerradas.

Resultados del pensamiento en voz alta de Pedro		
Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	5	100,0%
Identificación del resultado esperado del alumno.	0	0,0%
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	1	20,0%
Justificación de los objetivos.	4	80,0%
Contenidos	11	100,0%
Identificación/selección del contenido.	9	81,8%
Análisis del contenido.	0	0,0%
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	0	0,0%
Valoración del contenido.	0	0,0%
Secuencia de contenidos.	0	0,0%
Cantidad de contenidos.	2	18,2%
Progresión del contenido.	0	0,0%
Estructura de la actividad	30	100,0%
Identificación de la actividad para la enseñanza.	14	46,7%
Análisis de la actividad para la enseñanza.	0	0,0%
Valoración de la actividad para la enseñanza.	2	6,7%
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	0	0,0%
Tiempo o número de repeticiones de las actividades de enseñanza.	2	6,7%
Especificación de la forma de organización de la actividad.	8	26,7%
Progresión de la actividad.	4	13,3%
Materiales	4	100,0%
Identificación de los materiales.	0	0,0%
Análisis de los materiales para la enseñanza.	0	0,0%
Valoración de los materiales para la enseñanza.	4	100,0%
Gestión de los materiales para la enseñanza.	0	0,0%
Diagnóstico	3	100,0%
Identificación del nivel del alumno.	0	0,0%
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	0	0,0%
Valoración del nivel final del alumno.	3	100,0%

Tabla 7. Resultados del plan de sesión del profesor de la clase planificada con tareas cerradas.

Resultados del plan de sesión del profesor Pedro		
Componentes del plan de sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo	0	0,0%
Escribe el contenido que va a trabajar.	0	0,0%
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0,0%
Escribe los materiales que va a utilizar	0	0,0%
Objetivos	1	100,0%
Escribe los objetivos.	1	100,0%
Son medibles los objetivos.	0	0,0%
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0,0%
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	0	0,0%
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	0	0,0%
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	0	0,0%
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	0	0,0%
Tareas de aprendizaje	17	100,0%
Escribe las tareas de aprendizaje.	17	100,0%
Presentación y estructura de la tarea	5	100,0%
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	0	100,0%
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	2	40,0%
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	3	60,0%
Escribe sobre la presentación de la tarea.	0	0,0%
Valoración	0	0,0%
Escribe la valoración que va a realizar.	0	0,0%
La valoración mide los objetivos o resultados que se planteó.	0	0,0%
Es viable de realizar la valoración.	0	0,0%
Revisión y cierre	1	100,0%
Escribe que va a realizar la revisión y cierre.	1	100,0%

Esta sección se dedicará a proporcionar los resultados del pensamiento en voz alta, plan escrito y la entrevista preinteractiva del profesor Pedro. En las Tablas 22 y 23 se muestran los resultados de todos los componentes de la planificación, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 22) como de la redacción del plan clase (Tabla 23). Los resultados nos indican que el profesor sí toma decisiones sobre **los objetivos**, lo escribe 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 “*Que sea un objetivo que se logre, que no sea sólo por ponerlo, sino, que se pueda lograr*”. El profesor diseñó un objetivo que no era medible ni viable al no estar expresado en

términos de resultados (Lund y Veal, 2008); no tomó en cuenta a los alumnos y existen contradicciones en sus percepciones de lo que él piensa que hizo con lo que realmente hizo. Todo lo anterior demuestra que menciona el objetivo solamente por mencionarlo y que tiene muy poca atención en el diseño de los objetivos, además, desde este momento ya no existe una alineación de la enseñanza, porque el profesor estableció un objetivo que no puede ser valorado (James, Griffin y Dodds, 2008 y Lund, y Veal, 2008).

Los resultados anteriores coinciden con los obtenidos por Goc-Karp y Zakrajsek (1987) quienes señalan que los profesores ponían muy poca atención en la especificación de los objetivos de aprendizaje e incluso que parecía que estos estaban integrados casualmente dentro de la sesión. Twardy y Yerg (1987) encontraron que los profesores creían que habían formulado metas u objetivos durante la fase de planificación; sin embargo, los resultados de la investigación indicaron que solamente un profesor redactó los objetivos. Las investigadoras consideran que los maestros estaban pensando en un objetivo en general, en lugar de establecer un objetivo con resultados de aprendizajes específicos. Lund y Veal (2008) investigaron con profesores practicantes de nivel primaria, encontraron que de los objetivos que escribieron solamente el 17% de ellos eran medibles y viables, 18% eran medibles pero no viables y casi la mitad (45%) de ellos no eran medibles ni viables. Por lo tanto, los futuros profesores tuvieron dificultades para desarrollar objetivos de aprendizaje al presentar una falta de consistencia aparente en el formato utilizado para escribir objetivos y se descubre una amplia discrepancia en la calidad de los objetivos escritos para el proyecto, además, de la ausencia de criterios útiles en muchos objetivos revela que los futuros profesores tenían dificultades para determinar un nivel de rendimiento aceptable para sus alumnos.

En lo que respecta a los **contenidos**, los resultados nos indican que el mayor porcentaje de las subcategorías de este componente fue sobre la identificación de los contenidos (81.8%). Dentro de los contenidos, Pedro también especifica la cantidad de temas que va a tratar durante la sesión. No obstante, al momento de escribir el plan clase no se refleja lo expuesto en las decisiones tomadas durante el pensamiento en voz alta sobre la cantidad de temas que iba a trabajar; ya que el profesor no redactó los contenidos que iba a trabajar en el plan de sesión. Una vez que terminó el proceso de planificación, se le entrevistó cuestionándole sobre sus opiniones acerca de lo realizado en su plan clase. Parte de la entrevista se transcribe a continuación.

Pregunta 1: Criterios que consideró para estructurar y ordenar los contenidos.

Pedro: “...no cambié a cada rato de formaciones para poder tener la clase más ágil”.

Pregunta 2: Lo que tomó en cuenta para seleccionar los contenidos.

Pedro: “Enfocarme al voleibol, enfocarme sobre las actividades cerradas que se me plantearon”.

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

Los resultados obtenidos de Pedro con relación a los contenidos son diferentes a los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987), ya que el 98% de los profesores de su investigación sí tomaron decisiones sobre los elementos del componente de contenidos, entre los que destacan: el análisis de los pasos de la secuencia del contenido, la identificación del contenido, y el análisis del contenido. Es importante mencionar que no se van a comparar las frecuencias de las tomas de decisiones de ambos estudios, porque los resultados que presentan las investigadoras lo realizan de forma general y no por profesor, pero se toman como una referencia

para determinar en qué se enfocaron más las decisiones de los profesores, así como el porcentaje de maestros que los tomaron en cuenta. Confirmando el estudio de Twardy y Yerg (1987), Hall (2003) también encuentra que los profesores sí realizaban un análisis del desarrollo del contenido. Sin embargo, los resultados de Pedro coinciden con el planteamiento de Amade (2005) quien señala que una de las esferas más débiles de las competencias de los profesores es con relación al tratamiento y la secuencia de los contenidos.

Por otra parte, 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 sobre la **estructura de la tarea** (56.6%). Dentro de la estructura de la tarea las subcategorías con mayor porcentajes son: la identificación de las tareas (46.7%) y la organización de las actividades (26.7%) (ver Tabla 22). La mayoría de lo que el profesor pensó, fue escrito en el plan clase, considerando principalmente la agrupación (40%) y formación (60%) de los alumnos en la tarea (ver Tabla 23). Sin embargo, los pensamientos sobre el número de repeticiones no fueron escritos en ninguna de las actividades. 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 tareas son las siguientes:

Pregunta 3: ¿Estableciste el tiempo o número de repeticiones?

Pedro: *“Entre más compleja esté, le doy más tiempo a la actividad”.*

Pregunta 4: ¿Qué tomaste en para seleccionar las actividades?

Pedro: *“El golpe bajo y el objetivo principal, empecé a desglosar las actividades y ver que los niños tuvieran aprendizaje que fueran de menos a más, no solo fijo, si no que poco a poco se fueran moviendo, como trabajaré con los materiales, si no cuento con mucho material cambiare las actividades”.*

Pregunta 5: ¿Qué criterios utilizaste para establecer la progresión de las actividades?

Pedro: *“Lo hice de lo fácil a lo difícil, sin movimiento y con movimiento”.*

Pregunta 6: ¿Qué tomaste en cuenta para establecer la secuencia de las actividades?

Pedro: *“De lo fácil a lo difícil a raíz de esto fui acomodando cada actividad”*

Pregunta 7: ¿Qué factores consideraste para la organización de la clase?

Pedro: *“El material, el propósito, el espacio que tengo, la cantidad de los alumnos”.*

Pregunta 8: ¿Qué factores consideraste para la distribución de los alumnos en el espacio?

Pedro: *“Primero el material, aquí en la escuela tenemos poco material”.*

Al integrar los resultados de Pedro en el componente de estructura de la tarea nos muestran que no lleva a cabo un análisis de la tarea, por lo tanto, esto demuestra que al igual que con el contenido, realiza una secuencia y progresión de las tareas a través del ensayo y error como se realizaba en el pasado (Rink, 1993; 2010), ya que Coker (2006), Griffey y Housner (2007), Metzler (2005) y Siedentop y Tannehill (2000) enfatizan que el análisis de la tarea es útil para la identificación de los puntos en los cuáles la enseñanza se debe de enfocar. Además, permite identificar los prerrequisitos que deben tener los alumnos para poder llevar a cabo la actividad que el profesor trata de poner (Rink, 2010 y Metzler, 2005) y le permite al profesor establecer el desarrollo de la secuencia de la progresión de las tareas (Griffey y Housner, 2007).

El profesor presenta una contradicción en sus percepciones de lo que piensa que hizo con lo que realmente hizo, porque él cree que estableció el tiempo para cada una de las actividades, pero nunca lo redactó en el plan clase. Los resultados de la entrevista, nos permiten inferir la falta de conocimiento del profesor sobre la secuencia y progresión de las actividades, ya que él cree que llevó a cabo una progresión y secuencia de las actividades, porque las tareas las estructuró de lo fácil a lo difícil a través del factor estático a dinámico. Sin embargo, para poder llevar a cabo lo anterior, se requiere establecer criterios que permitieran determinar cuándo cambiar de una actividad a otra (Graham, 2008 y Metzler, 2005), tener una secuencia lógica de las

tareas (Graham, 2008) y analizar la tarea (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005 y Siedentop y Tannehill, 2000).

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

Los resultados de Pedro del componente **de materiales** muestran que durante el pensamiento en voz alta únicamente tomó decisiones con relación a la valoración del material (100%), pero al momento de redactar el plan de sesión no escribió nada correspondiente a materiales. Según sus opiniones sobre lo realizado en el proceso de planificación la entrevista menciona lo siguiente:

Pregunta 9: ¿Qué tomaste en cuenta para seleccionar los materiales?

Pedro: *“El material que cuento... tengo que ver primero lo que tengo, para saber cómo voy a trabajar”.*

Pregunta 10: ¿Qué tomaste en cuenta para la distribución del material en el espacio?

Pedro: *“La manera de cómo distribuí a los alumnos... en este caso... el espacio en que voy a trabajar no es muy grande como para la cantidad de alumnos que se maneja, trato de acomodar el material de tal manera que esté accesible y que no vayan a perder el control y la disciplina... y que sea fácil de tomar el material”*

Pregunta 11: ¿Qué criterios tomaste en cuenta para establecer el orden de utilización de los materiales?

Pedro: *“En este caso será un solo material, trato de que el material no sea un estorbo si no que al contrario que me ayude a realizar cada actividad y que no sea un motivo de desorden o de indisciplina para los alumnos”.*

Pregunta 12: ¿Cómo te va a ayudar el material a lograr el objetivo de tu clase?

Pedro: *“Primero, si tuviera el material adecuado, que para mí serían balones de minivoli, que en este caso tomaría lo que tengo”.*

Los resultados de Pedro reflejan que durante el pensamiento en voz alta y la entrevista el profesor habla sobre los materiales, pero no tenía seguridad en cuáles y la cantidad de los mismos, ya que el menciona *“....depende del material disponible que tuviera, tengo que ver primero lo que tengo”*, pero es importante señalar que antes de iniciar su planificación el profesor y el investigador pasaron a revisar el material con el que se contaba, él; seleccionaba los materiales y después se le trasladaban al área de trabajo, esta fue la segunda clase que impartía de este estudio, además, que las clases se impartieron en su escuela y con el material que él trabaja todos los días.

Por otra parte, no escribió nada en su plan de sesión concerniente a los materiales, 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; Pierón, 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 (Pierón, 1996).

Podemos darnos cuenta 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; pero al momento de redactar el plan clase no lo plasma.

Los resultados obtenidos de Pedro difieren con los obtenidos en el estudio de Twardy Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de su investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales.

El componente de **diagnóstico** muestran que Pedro solamente tomó en cuenta el elemento de valoración final del alumno durante el pensamiento en voz alta, aunque, la toma de decisiones fue solamente señalar la actividad que iba a utilizar como valoración, pero no describe en qué consiste y cuáles son los criterios que iba a utilizar para saber si se logró el aprendizaje propuesto o no, y esto se ve reflejado en

la redacción de su plan de sesión, donde coloca a un lado de la actividad “E1 y E2”. 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, Pedro menciona lo siguiente:

Pregunta 13: La forma en que valoró el logro de los aprendizajes propuestos.

Pedro: *“Aquí lo hice de acuerdo a las actividades que puse, uno es por la observación, en la primera actividad voy a observar si los alumnos no tienen conocimiento o realmente no saben canalizar el golpe bajo, y ya para la actividad cuatro voy a ver si realmente si tengo un avance o no, y al último lo que más me interesa es que los alumnos puedan...en la primera que lo hagan a pie firme y en la otra evaluación es que ya puedan realizarlo con movimientos”.*

Pregunta 14: La forma en que determinó el nivel inicial de los alumnos con relación al contenido que impartió.

Pedro: *“Aquí voy a considerarlo a través...también trabajando con ellos más o menos sé que pueden manejarlo pero también las primeras actividades sé que son las que me indican en qué nivel estarán mis alumnos, respecto a lo que veré”.*

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

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 mejora. Esto nos permite demostrar que Pedro no lleva a cabo una valoración con la finalidad de proveer un feedback a los alumnos, o para tomar decisiones con fundamentos durante el proceso de interacción. Lo que le permitiría realizar los ajustes necesarios a su planificación, incrementar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que puedan obtener sus alumnos (Goc Karp y Woods 2008; Graham, 2008; Meztler, 2005 Rink, 2010; Siedentop y Tannehill, 2000).

Los resultados de Pedro, una vez más no coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987), ya que el 49% de los profesores de su investigación sí identificaron el nivel del alumno, el 45% realizaron la valoración del nivel final del alumno y el 25% llevó a cabo una relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza. Aunque es importante señalar que el porcentaje de profesores que tomaron decisiones sobre el diagnóstico es menos del 50%.

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

3.2 Profesor Juan.

3.2.1 Sesión planificada con tareas cerradas.

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

Tabla 8. Pensamiento en voz alta del profesor de la sesión planificada con tareas cerradas.

Resultados del pensamiento en voz alta del profesor Juan		
Componentes y subcategorías	Frecuencias	Porcentajes
Objetivos	2	100
Identificación del resultado esperado del alumno.	2	100
Valoración del objetivo/congruencia con la instrucción.	0	0
Justificación de los objetivos.	0	0
Contenidos.	17	100
Identificación/selección del contenido.	17	100
Análisis del contenido.	0	0
Análisis de los pasos de la secuencia del contenido.	0	0
Valoración del contenido.	0	0
Secuencia de contenidos.	0	0
Pacing del contenido.	0	0
Progresión del contenido.	0	0
Estructura de la actividad.	13	100
Identificación de la actividad para la enseñanza.	8	61,5
Análisis de la actividad para la enseñanza.	0	0
Valoración de la actividad para la enseñanza.	1	7,7
Secuencia de las actividades para la enseñanza.	0	0,0
Tiempo o número de repeticiones de las actividades de enseñanza.	4	30,8
Especificación de la forma de organización de la actividad.	0	0
Progresión de la actividad.	0	0
Materiales.	0	0
Identificación de los materiales.	0	0
Análisis de los materiales para la enseñanza.	0	0
Valoración de los materiales para la enseñanza.	0	0
Gestión de los materiales para la enseñanza.	0	0
Diagnóstico.	0	0
Identificación del nivel del alumno.	0	0
Relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.	0	0
Valoración del nivel final del alumno.	0	0

Tabla 9. Resultados del plan de sesión del profesor de la clase planificada con tareas cerradas.

Resultados del plan de sesión del profesor Juan		
Componentes del plan de sesión	Frecuencias	Porcentajes
Descripción del contexto o tiempo.	0	0
Escribe el contenido que va a trabajar.	0	0
Escribe el tiempo total de la clase.	0	0
Escribe los materiales que va a utilizar.	0	0
Objetivos.	1	100
Escribe los objetivos.	1	100
Son medibles los objetivos.	0	0
Son viables de ser valorados los objetivos.	0	0
Procedimientos de gestión, tiempo y espacio.	0	0
Escribe el tiempo de las partes de la clase.	0	0
Escribe cómo va a distribuir los alumnos en el espacio.	0	0
Escribe cómo va a distribuir el material en el espacio.	0	0
Tareas de aprendizaje.	8	100
Escribe las tareas de aprendizaje.	8	100
Presentación y estructura de la tarea.	6	100
Escribe el tiempo o número de repeticiones de cada una de las tareas.	4	66,6
Escribe cómo van a ser agrupados los alumnos.	1	16,7
Escribe la formación que va a utilizar en cada una de las tareas.	1	16,7
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

Esta sección se dedicará a proporcionar los resultados del pensamiento en voz alta, plan escrito y la entrevista preinteractiva del profesor Juan. En las Tablas 26 y 27 se muestran los resultados de todos los componentes de la planificación, tanto del pensamiento en voz alta (Tabla 26) como de la redacción del plan clase (Tabla 27). Los resultados nos indican que el profesor sí toma decisiones sobre **los objetivos**, los escribe 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 “*Las actividades*”. El profesor diseñó un objetivo que no fue medible ni viable al no estar expresado en términos de resultados (Lund y Veal, 2008) y no tomó en cuenta a

los alumnos. Lo anterior demuestra que el profesor tiene dificultades para diseñar los objetivos y que desde este momento existe una desalineación de la enseñanza, porque el profesor estableció un objetivo que no puede ser valorado (James, Griffin y Dodds, 2008 y Lund, y Veal, 2008).

Los resultados anteriores coinciden con los obtenidos por Goc-Karp y Zakrajsek (1987), quienes señalan que los profesores ponen muy poca atención en la especificación de los objetivos de aprendizaje e incluso que parece que estos están integrados casualmente dentro de la sesión. Twardy y Yerg (1987) encontraron que los profesores creen que formulan metas u objetivos durante la fase de planificación. Sin embargo, los resultados de la investigación indicaron que solamente un profesor redactó los objetivos. Las investigadoras consideran que los maestros piensan en un objetivo en general en lugar de establecer un objetivo con resultados de aprendizajes específicos. Lund y Veal (2008) investigaron con profesores practicantes de nivel primaria. Encontraron que de los objetivos que escribieron, solamente el 17% de ellos eran medibles y viables; 18% eran medibles, pero no viables y casi la mitad (45%) de ellos no eran medibles ni viables. Por lo tanto, las investigadoras consideraron que los futuros profesores tuvieron dificultades para desarrollar objetivos de aprendizaje al presentar una falta de consistencia aparente en el formato utilizado para escribir objetivos y que se descubre una amplia discrepancia en la calidad de los objetivos escritos para el proyecto. Además, la ausencia de criterios útiles en muchos objetivos revela que los futuros profesores tuvieron dificultades para determinar un nivel de rendimiento aceptable para sus alumnos. Por último, los resultados concuerdan con los obtenidos por profesor Pedro en este estudio, ya que este diseñó un objetivo que no fue medible ni viable.

En lo que respecta a los **contenidos**, los resultados nos indican que Juan sólo tomó decisiones sobre las subcategorías de identificación de los contenidos (100%). No obstante, al momento de escribir el plan clase no redactó los contenidos que iba a trabajar en la sesión. Esta es otra coincidencia con los resultados obtenidos de Pedro. Las percepciones de Juan sobre lo que realizó durante el proceso de planificación con relación a los contenidos, no se presentarán, porque no proporcionan información congruente con las preguntas realizadas.

Los resultados del contenido de las tres formas de obtener información durante la planificación (pensamiento en voz alta, redacción del plan escrito y entrevista) nos indican que Juan no tiene desarrollada la habilidad pedagógica del contenido, sino que

realiza un aprendizaje del desarrollo del contenido a través del proceso “ensayo y error”, como se realizaba en el pasado (Rink, 1993; 2010). Omitió realizar el análisis del contenido, el análisis de los pasos de la secuencia del contenido y la progresión del contenido, pasos muy importantes (Byra, 2004; Graham, 2008; Metzler, 2005; Rink, 1993; 2010; Siedentop y Tannehill, 2000). Para poder llevar a cabo una secuencia progresiva de experiencias apropiadas (Rink, 1993; 2010). Por lo tanto, las tomas de decisiones que realizó el profesor en relación a los contenidos es muy probable que no 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 French *et al.* (1991), para que se logre el aprendizaje se tiene que secuenciar la sesión en un nivel de progresión de dificultad adecuado. Además, según Rink (2010), uno de los factores que se toma en cuenta al momento de establecer la progresión del contenido es en base a los objetivos de instrucción, pero Juan diseñó un objetivo que no fue medible ni viable.

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

Por otra parte, en lo que respecta a la toma de decisiones durante el pensamiento en sobre la **estructura de la tarea**, las subcategorías con mayor porcentajes son: la identificación de las tareas (61.5%) y el tiempo o número de repeticiones de las actividades (30.8%) (ver Tabla 26). La mayoría de lo que el profesor pensó fue escrito en el plan clase, además considera la agrupación (16.7%) y formación (16.7%) de los alumnos en la tarea (ver Tabla 27). De acuerdo a la entrevista realizada después de la redacción del plan de sesión, las opiniones de lo realizado en el proceso de planificación en relación al componente “estructura de las tareas” son las siguientes:

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

Juan: *“Tres repeticiones de cada actividad”.*

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

Juan: *“El propósito de mi clase”.*

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

Juan:

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

Juan: *“Que lleven un orden”.*

Al integrar los resultados de Juan en el componente de estructura de la tarea nos muestran que no llevó a cabo un análisis de la tarea, secuencia y progresión de las tareas. Por lo tanto, esto demuestra que, igual que con el contenido, realizó una secuencia y progresión de las tareas a través del ensayo y error como se realizaba en el pasado (Rink, 1993, 2010), y no identificó los puntos en los cuales la enseñanza se debe de enfocar (Coker, 2006; Griffey y Housner, 2007; Metzler, 2005 y Siedentop y Tannehill, 2000). Además, no identificó los prerrequisitos que deben tener los alumnos para llevar a cabo la actividad que el profesor aplicó (Rink, 2010 y Metzler, 2005) 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” son diferentes a 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, el tiempo de la actividad, identificación de la actividad y valoración 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. Una vez más, los resultados de Juan en relación a la estructura de la tarea son similares a los de Pedro.

Los resultados de Juan del componente **de materiales** muestran que durante el pensamiento en voz y al momento de redactar el plan de sesión no tomó decisiones ni escribió nada correspondiente a materiales. Según sus opiniones sobre lo realizado en el proceso de planificación, menciona lo siguiente:

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

Juan: *“Lo que se va a trabajar, no tengo balones de voli, lo haré con los pelotas de plástico de baloncesto”.*

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

Juan: *“Si tome en cuenta el espacio, el material no lo tomé muy en cuenta, pero sí puse las pelotas de lado izquierdo y derecho para que los niños agarraran su material”.*

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

Juan: *“Fácil de manejar y nada que sea pesado para el niño”.*

Los resultados de Juan concernientes a los materiales reflejan que durante el pensamiento en voz alta y el plan de sesión no tomó decisiones y no escribió nada con relación al material. Esto lo reafirma en la pregunta 6 cuando dice *“el material no lo tome muy en cuenta”*, a pesar que este componente es uno de los determinantes críticos en la habilidad de potenciar las tareas motoras para lograr sus objetivos (Rink, 1993). Uno de los componentes básicos del diseño de un plan de sesión (Metzler, 2005; Pierón, 1996; Rink, 1993; 2010; Siedentop y Tannehill, 2000) y así como 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 (Pierón, 1996). Sin embargo, este componente no lo tomó en cuenta Juan.

Los resultados obtenidos de Juan difieren con los obtenidos en el estudio de Twardy Yerg (1987) ya que el 60% de los profesores de su investigación sí identificaron los materiales y realizaron la gestión de los materiales. Sin embargo, ésta es otra coincidencia de Juan con Pedro, ya que Pedro no escribió nada sobre los materiales, aunque supo de la importancia de este componente y tomó algunas decisiones sobre esto durante el pensamiento en voz alta.

El componente de **diagnóstico** muestra que Juan solamente tomó en cuenta el elemento de valoración inicial del alumno durante el pensamiento en voz alta, y aunque la toma de decisiones fue solamente señalar la actividad que iba a utilizar como valoración, describió en qué consistió y cuáles fueron los criterios que iba a utilizar para saber si se logró el aprendizaje propuesto o no, y esto se ve reflejado en la redacción de su plan de sesión, donde coloca a un lado de la actividad “E1”. 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, Juan menciona lo siguiente:

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

Juan: *“El que el niño hiciera bien las cosa;, una autoevaluación”.*

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

Juan: *“Los considero que todavía no tienen mucha habilidad para eso, sólo estamos tratando que el niño haga boleo y golpe bajo; ese es el principal propósito”.*

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

Los resultados de Juan, una vez más no coinciden con los obtenidos en el estudio de Twardy y Yerg (1987), ya que el 49% de los profesores de su investigación sí identificó el nivel del alumno, el 45% realizó la valoración del nivel final del alumno y

el 25% llevó a cabo una relación de las necesidades del alumno con los elementos de la enseñanza.

En contraste con lo expuesto en el estudio de Twardy y Yerg (1987), la investigación de Lund y Veal (2008) coincide con Juan. Estos señalan que en muchos casos los profesores no pueden realizar la valoración, porque los objetivos no son medibles y viables. Además, los profesores presentaban una debilidad en los conocimientos del contenido. También, Goc-Karp y Zakrajsek (1987) señalan que la mayoría de los profesores no consideran el nivel o las necesidades de los alumnos. El resultado de Juan en este componente, una vez más coincide con el de Pedro.

Conclusiones

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

- El profesore con experiencia llevó a cabo una mayor cantidad de decisiones que el profesor principiante sobre los componenetes de la planificación y toma en cuenta a los alumnos durante el “pensamiento en voz” alta al elaborar su plan de sesión.
- Los profesores tienen dificultades para redactar los objetivos o simplemente los omiten, no llevan a cabo un análisis, secuencia y progresión del contenido como de las tareas, y no establecen criterios de evaluación o excluyen este componente en el plan de sesión. En otras palabras, independientemente de la experiencia, el profesor no tiene la habilidad para planificar.

Referencias

- Amade-Escot, C. (2005). The critical didactic incidents as a qualitative method of research to analyze the content taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 127–148.
- Barrett, K. R., Sebren, A. y Sheehan, A. M. (1991). Content development patterns over a 2-year period as indicated from written lesson plans. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 79-102.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13
- Borko, H., Cone, R., Russo, N. A. y Shavelson, R. J. (1979). Teachers' Decision Making. En P. L., Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching* (pp. 136–160), Berkeley, California: McCutchan.
- Byra, M. y Coulon, S. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.
- Byra, M. y Karp, G. (2000). Data collection techniques employed in qualitative research in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 246-266.
- Byra, M. y Sherman, M. A. (1993). Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 64, 46-55.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). Teacher's thinking. In P. L., Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching* (pp. 231–263), Berkeley, California: McCutchan
- Cloes, M., Pirottin, V., Ledent, M. y Piéron, M. (1999). La prise de décisions pré-interactives dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, 39, 25-36.
- Coker, C. A. (2006). To break it down or not break it down: that is the question! *Teaching Elementary Physical Education*, 17, 26-27.
- Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- Contreras, J. O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Del Valle, S. y García, M. J. (2007). *Cómo programar en educación física paso a paso*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Díaz, L. J. (2001). El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de la educación. Una aportación a la formación del profesorado. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- Ennis, C. D., Mueller, L. K. y Hooper, L. M. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly For Exercise & Sport*, 61, 360-368.
- Fernández, J. y Fernández, T. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente. Terapia de Knoll. *Investigación en la Escuela*, 22, 91-104.
- French, K. E., Rink, J. E., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., y Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching Physical Education*, 10, 261-274.
- Goc Karp, G. y Woods, M. L. (2008). Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 327-346.
- Goc-Karp, G. y Zakrajsek, D. B. (1987). Planning for learning - theory into practice? / La planification de l'enseignement: de la théorie a la pratique? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 377-392.
- González, A. C. (2005) El proceso de programación en la enseñanza de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 80, 20-28.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- 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

-
- Hall, T. J. (2003). Content development decision-making of elementary physical education teachers. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Georgia, Athens.
- Hall, T. J. y Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442.
- Hernández, S. R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Housner, L. D. y Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 56, 45-53.
- James, A. R., Griffin, L. L. y Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 308-326.
- Januario, C. (1996). *Do pensamento do professor a sala de aula*. Portugal: Almedina.
- John, P. (1991). Course, curricular, and classroom influences on the development of student teachers lesson planning perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 7, 359-372.
- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Kneer, M. E. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- Lund, J. L. y Kirk, M. (2002). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lund, J. L. y Veal, M. L. (2008). Chapter 4: Measuring pupil learning— How do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 487-511.
- McCullick, W. B., Schempp, P. G., Hsu, S. H., Jung, J. H., Vickers, B. y Schuknecht, G. (2006). An analysis of the working memories of expert sport instructors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 149-165.

- McCutcheon, G. y Milner, H.R. (2002). A contemporary study of teacher planning in a high school English class. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8, 81-94.
- Metzler, M. y Young, J. C. (1984). The relationship between teachers' preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 55, 356-364.
- Mosston, M. (1988). *Enseñanza de la Educación Física*. España: Paidós. p. 26-30.
- Peterson, P., Marx, R. y Clark, C. (1978) Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- Piéron, M. (1982). Analyse de l'enseignement des activités physiques. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française. En Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Placek, J. H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Sánchez, B. F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson Educación.
- Schempp, P. G., Manross, D., Tan, S. K. S. y Fincher, M. D. (1998). Subject expertise and teachers knowledge. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 342-356.
- Seners, P. (2001). *La lección de educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- SEP (1993). *Programa de Educación Física*. México: SEP.

-
- SEP (2006). *Guía de Trabajo. Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts judgments decisions & behavior. *Doctoral dissertation*. University of California, Los Angeles.
- Shavelson, R. J., Cadwell, J. y Izu, T. (1977). Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. *American Educational Research Journal*, 14, 83-97.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. y Eldar, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- Siedentop, D. y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (2a. ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (2a. ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Solmon, M. y Lee, A. M. (1991). A Contrast of planning behaviors between expert and novice adapted physical education teachers. *Adapted, Physical Activity Quarterly*, 8, 115-127.
- Stroot, S. A. y Morton, P. J. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 213-222.
- Tan, S. K. S. (1997). The elements of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68, 31-33.
- Tristán, J., Ruiz-Juan, F. y López-Walle, J. (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. Murcia, España: Universidad de Murcia. ISBN: 978-84-693-4939-7.
- Tristán-Rodríguez, J. L., Ruiz, J. F., y López-Walle, J. M. (2011). *El proceso de planificación e interacción en la educación física*. España: Académica española.

- Tristán, J., Ruiz, F., López-Walle, J. y Piéron, M. (2009). The behaviour of teachers and pupils during physical education classes at primary level in Mexico. Case study. *12th ISSP World Congress of Sport Psychology*, p. 278-279. Marrakech, Marruecos.
- Twardy, B. M. y Yerg, B. J. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.
- Vázquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar, F., Devís, J. y Sosa, P. (2001). *Bases Educativas de la actividad física y el deporte*. España: Síntesis.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Webster, C. A., Connolly, G. y Schempp, P. G. (2009). The finishing touch: anatomy of expert lesson closures. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 73-87.
- Werner, P. y Rink, J. E. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 222-305.
- Zahorik, J. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.