

¿Cómo planifican los profesores de Educación Física de Madrid en su etapa de formación inicial? Un análisis comparativo

Jesús Viciano Ramírez, M.^a Teresa Miranda León y Francisco Salinas Martínez*

Resumen

Presentamos un análisis comparativo, sobre las opiniones que los profesores de Educación Física (EF) en formación inicial de las diferentes Universidades de Madrid tuvieron hacia determinados aspectos de la planificación de la EF. La muestra de sujetos corresponde a 225 profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en formación inicial. Utilizamos un cuestionario de 38 ítems (preguntas cerradas), tipo Likert, validado previamente y graduado en una escala nominal de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo). El análisis estadístico de los resultados fue llevado a cabo a través del software estadístico SPSS 13.0. Los resultados entre las puntuaciones que los profesores de las distintas Facultades concedieron a los distintos ítems mostraron diferencias altamente significativas en los siguientes aspectos entre otros: importancia de la planificación, satisfacción por la planificación realizada, intención de planificar la EF por escrito, los objetivos como primer criterio de referencia, importancia del bloque de contenidos de condición física-salud, consideración del género y nivel de destreza, flexibilidad de la planificación, planificar en equipo con los profesores de EF, etc.

Palabras Clave:

Educación Física. Formación inicial del profesorado. Planificación.

Abstract

We show a comparative analysis about the opinions that diferents preservice teachers (PTs) of Physical Education (PE) that belonged to five Universities of Madrid, had toward certain aspects of PE planning. The sample we study was 225 PTs. We used a collection data questionnaire with 38 sentences, type Likert, graduated in a nominal scale of 0 (totally in disagree) at 100 (totally of agree). The statistical analysis was carried out through SPSS 13.0 software for PC. The results showed highly significant differences in the following aspects: importance of planning, satisfaction for the planning they carried out, intention of planning in writing, the objectives as first reference approach, importance of fitness-health block of contents, consideration of the level of students' capability, gender, number and maturation, exibility of PE planning, working group with others PTs, etc.

Keywords:

Physical Education. Preservice Teachers Training. Planning

* Universidad de Granada
jviciano@ugr.es, pacosalinas11@hotmail.com

1. Introducción

La relevancia que tiene la planificación en el quehacer diario de las clases de EF es bastante elevada (Salinas, Miranda y Viciano, 2006), aunque ello no es concebido de esta manera por todos los docentes. Diversos estudios realizados anteriormente sobre la planificación en EF, bien de ámbito más local (con menores muestras o con metodologías diferentes de estudio) o bien en otros países, han puesto de manifiesto la necesidad de sondear y estudiar más en profundidad la planificación que los profesores realizan en EF, ya que detectaron deficiencias en la realización de la planificación o en alguna de sus dimensiones (Viciano *et al.*, 2004; Placek, 1984).

La etapa de formación inicial juega un papel trascendental, permitiendo que el docente adquiera unas competencias educativas que le doten de un conocimiento profesional orientado a mejorar la calidad de la educación (Git *et al.*, 1999). En cambio, los programas del profesorado en esta etapa no son los más adecuados para que el docente desarrolle en un futuro una enseñanza con calidad (Sanmartí, 2001). Pro *et al.* (2000) comprobó igualmente dichas carencias, llegando a la conclusión de que los contenidos que los profesores de ESO adquieren en su formación inicial, son inadecuados e insuficientes para enfrentarse a los problemas que tienen que solventar en sus etapas iniciales como verdaderos docentes.

Puesto que es en la fase preactiva de la enseñanza donde el profesorado en formación inicial presenta mayores necesidades formativas (González, 1995) y además la planificación constituye un apoyo a la hora de intervenir en las primeras clases de EF (Granda, 1996; Del Villar, 1993), nos pareció conveniente registrar cuáles eran las opiniones de los docentes madrileños que se encontraban en esta fase. Además, de manera indirecta, los datos nos revelarán la dirección futura que tomará la docencia en la EF escolar que estos profesores impartirán como producto de la enseñanza recibida en las facultades madrileñas.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio es conocer la opinión que los docentes en formación inicial de las cinco facultades madrileñas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tienen sobre el centro de interés estudiado: la planificación en EF. De ahí, extraemos las posibles mejoras que la formación inicial pueda realizar en el futuro y realizamos una reflexión sobre la actualidad del tema de estudio, comparando los resultados de las cinco facultades.

3. Método

El diseño de la investigación ha sido de tipo sociológico descriptivo-comparativo, comparando las opiniones que los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCCAFD) de la Universidad Europea de Madrid, Instituto Nacional de EF de la Universidad Politécnica de Madrid, Facultad de Estudios Sociales de la Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y Facultad de Medicina de Alcalá de Henares, tienen hacia determinados aspectos de la planificación de la EF.

La muestra de sujetos sondeados corresponde a 255 profesores, sobre una población total en el momento de su realización de 504 docentes (48 profesores Alfonso X El Sabio, 260 Politécnica, 59 Autónoma, 90 Europea y 47 Alcalá de Henares), lo que supone un 50.59 % del total. Las características de la muestra se presentan en la tabla I.

Todos los sujetos del estudio cursaron durante el curso académico 2004-05 las asignaturas correspondientes al diseño del currículo, enseñanza, didáctica o planificación de la EF. Este requisito era premisa necesaria para que los docentes pudieran contestar los ítems del cuestionario. Dicha muestra fue estratificada y proporcional, siendo los estratos las distintas facultades y la proporción la determinada por el número de estudiantes matriculados en cada una de ellas. La muestra se estableció a un intervalo de confianza del 95%. Dado que para una precisión del 5% aplicando la corrección por población finita se requieren 219 sujetos y nosotros dispusimos de 255, la precisión de nuestras estimaciones se situó en torno al 4.5%, aplicando la corrección por población finita.

Universidad	Género			Edad media	Experiencia docente	
	Masculino	Femenino	Ambos		Sí	No
Alfonso X El Sabio	21	2	23	23,05	21	2
Politécnica	108	5	113	23,79	109	4
Autónoma	19	10	29	24,93	25	4
Europea	48	19	67	23,03	53	14
Alcalá de Henares	15	8	23	24,30	17	6
Total	211	44	255	23,72	225	30

Tabla 1. Características de la muestra de profesores

La variable de estudio fue la planificación en EF, medida a través de un cuestionario diseñado para esta investigación. El cuestionario fue validado estadísticamente con una muestra piloto de 150 profesores pertenecientes al curso 2003-04 y diferentes a los participantes del estudio. El coeficiente de fiabilidad del *alfa de Cronbach* sobre las puntuaciones originales del test fue de 0.884, lo cual nos indicaba que la fiabilidad obtenida era suficiente. Para comprobar la repetibilidad en las respuestas se aplicó el cuestionario en dos momentos diferentes de condiciones similares y separadas entre sí por un intervalo de tiempo de 21 días y se calcularon los coeficientes de correlación de *Spearman* teniendo como referencia las respuestas de cada ítem del cuestionario en los dos momentos en que fue aplicado. Los coeficientes de correlación obtenidos han sido en su gran mayoría altamente significativos ($p < .001$) o muy significativos ($p < .01$). Los profesores de la muestra valoraron cada ítem con una escala nominal de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo), mostrando su grado de acuerdo sobre las diferentes categorías en torno a la planificación en EF. El cuestionario poseía 38 ítems divididos en 13 categorías.

El procedimiento de la investigación se realizó en las siguientes fases: a) Revisión de estudios anteriores y análisis de la dimensión principal de estudio: la planificación en EF; b) diseño del cuestionario y validación (cualitativa y cuantitativa); c) aplicación del cuestionario, contactando con profesores colaboradores en cada Facultad, a los que enviábamos el cuestionario por correo para su aplicación, y d) análisis de resultados e informe final. Las fases a) y b) se realizaron durante el curso 2003-04. La fase c) se realizó en curso académico 2004-05, y la fase d) desde julio a diciembre de 2005.

Hemos realizado un análisis descriptivo, con el objeto de obtener los valores medios de los diferentes ítems, pertenecientes a las distintas Universidades. Tras ello, dado que las variables no siguen una distribución normal, hemos aplicado la prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis* para 5 muestras independientes, extrayendo los ítems en los que existían diferencias significativas entre las Universidades estudiadas. Seguidamente hemos aplicado la corrección de *Bonferroni* para corregir el error alfa por las distintas comparaciones múltiples efectuadas, resultando que las únicas variables que presentan diferencias significativas entre las universidades son aquellas en las que el valor “p” es menor o igual a .002, es decir, en los ítems 1, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 21, 34 y 38.

4. Resultados y discusión

En las próximas líneas analizamos, a través de una tabla descriptiva, las puntuaciones medias que los docentes de EF en formación inicial concedieron a los diferentes ítems

Dimensión	Ítem	Universidad Alfonso X El Sabio		Universidad Politécnica		Universidad Europea		Universidad Autónoma		Facultad de medicina (Alcalá de Henares)		Comparación	
		Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Puntuación media	Significación	Significación
Importancia de las fases educativas	3. Importancia de la planificación	85,45	91,96	82,39	88,97	93,91	0,000	88,97	93,91	0,000		0,000	
	7. Importancia de la intervención	78,70	80,63	78,70	79,33	70,87	0,091	79,33	70,87	0,091		0,091	
	11. Importancia de la evaluación	73,48	76,37	71,82	83,79	75,22	0,026	83,79	75,22	0,026		0,026	
Elaboración de la planificación	1. Satisfacción por la planificación realizada	59,50	62,81	59,14	75,96	68,00	0,000	75,96	68,00	0,000		0,000	
	2. Dudas para realizar la planificación	46,52	53,64	47,18	53,98	50,87	0,227	53,98	50,87	0,227		0,227	
	3. Necesidad de mejorar los contenidos de la planificación	89,48	89,48	89,48	89,48	89,48	0,000	89,48	89,48	0,000		0,000	
	34. Primer criterio de referencia objetivos	79,26	79,82	69,69	76,07	83,04	0,001	76,07	83,04	0,001		0,001	
	26. Primer criterio de referencia contenidos	75,65	76,52	74,33	71,03	85,22	0,041	71,03	85,22	0,041		0,041	
Objetivos del profesor con sus alumnos	13. Vivencia, recrearse y motivar al alumno	76,36	79,73	75,52	82,41	76,96	0,040	82,41	76,96	0,040		0,040	
	15. Conciencia de la relación EF-salud	77,83	89,46	82,54	84,48	86,52	0,004	84,48	86,52	0,004		0,004	
	16. Aprender contenidos de la EF	69,13	79,29	73,43	80,00	66,96	0,002	80,00	66,96	0,002		0,002	
Tipos de aprendizaje	27. Adquisición de conceptos	73,91	77,96	70,60	76,21	77,39	0,014	76,21	77,39	0,014		0,014	
	18. Adquisición de conductas motrices y habilidades	69,13	78,48	62,84	77,86	78,26	0,000	77,86	78,26	0,000		0,000	
	20. Creación de hábitos y actitudes positivas	84,78	88,85	79,85	81,03	86,09	0,006	81,03	86,09	0,006		0,006	
Preferencia hacia los bloques de contenidos	21. Condición física-salud	71,82	84,34	70,45	70,34	85,91	0,000	70,34	85,91	0,000		0,000	
	22. Actividades en el medio natural	67,83	74,34	68,21	73,45	74,78	0,144	73,45	74,78	0,144		0,144	
	23. Expresión corporal	70,00	72,57	72,54	63,79	81,30	0,009	63,79	81,30	0,009		0,009	
	24. Juegos y deportes	64,50	61,52	71,76	71,52	86,94	0,049	71,52	86,94	0,049		0,049	
	25. Cualidades motrices coordinativas	78,70	83,73	80,45	77,59	86,52	0,009	77,59	86,52	0,009		0,009	
Influencia del alumnado en la planificación	5. Consideración del nivel de destreza	80,00	86,46	78,64	80,69	91,74	0,000	80,69	91,74	0,000		0,000	
	6. Aplicación de la planificación su vida	73,18	73,51	74,28	72,76	75,65	0,997	72,76	75,65	0,997		0,997	
	8. Adecuación de la planificación a sus intereses	75,65	69,73	73,73	70,00	77,83	0,328	70,00	77,83	0,328		0,328	
	10. Consideración del género, número y maduración	83,91	82,55	72,84	78,97	82,61	0,001	78,97	82,61	0,001		0,001	
Flexibilidad de la planificación	9. Improvisación en las clases de EF	52,17	39,82	53,28	45,17	70,87	0,000	45,17	70,87	0,000		0,000	
	12. Tomar decisiones de cambio de lo planificado	69,13	60,62	74,33	69,66	73,48	0,001	69,66	73,48	0,001		0,001	
Planificación en equipo	17. Con los demás profesores de EF	76,82	86,19	75,37	81,72	83,91	0,000	81,72	83,91	0,000		0,000	
	31. Con todos los integrantes del centro	75,22	76,16	77,91	80,69	79,13	0,743	80,69	79,13	0,743		0,743	
	28. Investigar en las clases de EF	77,83	83,75	79,70	83,10	84,35	0,305	83,10	84,35	0,305		0,305	
Formación permanente del profesorado de EF	30. Innovar en las clases de EF	78,70	75,27	76,12	71,38	85,91	0,255	71,38	85,91	0,255		0,255	
	35. Renovar la programación anual	74,78	72,97	68,79	76,07	72,61	0,134	76,07	72,61	0,134		0,134	
	36. Reflexionar durante y tras la docencia	74,78	89,48	79,55	89,68	83,91	0,000	89,68	83,91	0,000		0,000	
	36. Participación en cursos, congresos y seminarios	77,83	87,81	78,21	85,86	84,78	0,025	85,86	84,78	0,025		0,025	
	14. Plasmar la progresión entre ciclos y cursos de una etapa	73,48	82,39	74,33	80,34	81,74	0,001	80,34	81,74	0,001		0,001	
Preferencia legislativa	37. Ley Orgánica de Calidad de la Educación	70,00	74,45	65,87	67,04	70,00	0,189	67,04	70,00	0,189		0,189	
	32. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo	73,04	81,68	77,03	78,62	70,87	0,022	78,62	70,87	0,022		0,022	
Niveles del currículo	29. Consideración Diseño Curricular Base	78,70	85,04	75,15	80,69	86,96	0,003	80,69	86,96	0,003		0,003	
	19. Consideración Finalidades Educativas	78,26	85,31	80,45	85,17	84,09	0,075	85,17	84,09	0,075		0,075	
Renovación material	33. Renovación anual del material de EF	68,26	78,50	69,10	62,07	68,26	0,039	62,07	68,26	0,039		0,039	

Tabla 2. La planificación de la EF en profesores en formación inicial de Madrid

que formaron parte del presente estudio. Seguidamente, mostramos de manera gráfica todos y cada uno de los ítems en los cuales se obtuvieron diferencias significativas.

4.1 Importancia de la planificación frente a las demás fases docentes

Los docentes en formación inicial de las diferentes Universidades analizadas están de acuerdo en señalar a la planificación como la fase educativa más importante en la enseñanza de la EF (tabla II), resultados ya obtenidos por Viciano y Salinas (2005a). En cambio, esta fase educativa es la que demanda mayores necesidades formativas por parte de los profesores en formación inicial de Ciencias de la Educación durante sus prácticas, seguida de la intervención y evaluación (González, 1995). Igualmente, se ha marcado a la planificación como la fase más trascendente para la consecución del éxito en el proceso de enseñanza de la EF (Curtner-Smith, 1996). Sin embargo, a pesar de que en los estudios de Viciano *et al.* (2004), realizado con 207 profesores de EF en formación inicial de la FCCAFD de Granada y Viciano y Zabala (2004), llevado a cabo con 25 profesores de EF con diferentes grados de experiencia en su profesión, consideraron importante la fase preactiva de la enseñanza, ésta se situó por debajo de la fase interactiva.

En los resultados recogidos, existe cierto desacuerdo en relación con el lugar ocupado por la evaluación y la intervención. Para algunos profesores en formación inicial de la Universidad Alfonso X el Sabio (78.70 puntos intervención y 73.48 puntos evaluación), Universidad Europea (78.36 puntos intervención y 71.82 puntos evaluación) y Universidad Politécnica (80.63 puntos intervención y 76.37 puntos evaluación), la intervención es más valorada que la evaluación, mientras que para los docentes de la Universidad Autónoma (79.33 puntos intervención y 83.79 puntos evaluación) y de la Facultad de Medicina de Alcalá de Henares (70.87 puntos intervención y 75.22 puntos evaluación), la evaluación es más importante que la intervención. Resulta destacable, la elevada puntuación media que los profesores de EF en formación inicial conceden a la evaluación. En el estudio de Viciano y Salinas (2005a) con 50 profesores en formación inicial y donde se estudió la influencia del practicum sobre estos mismos aspectos de la planificación, se obtuvieron resultados similares (80 puntos antes y 81.35 después del practicum). Diferentes fueron los datos desprendidos de la investigación de Viciano *et al.* (2004), en cuyo caso la evaluación ocupó un lugar de escaso privilegio respecto al resto de fases educativas (35.74% planificación, 40.57% intervención y 23.67% evaluación). De igual modo, en el estudio de Viciano y Zabala (2004), la evaluación (16.90%) fue nuevamente la fase más devaluada, siendo la intervención (44.61%) y planificación (38.46%) las fases de enseñanza que mayor puntuación recibieron.

4.2 Preferencias en los bloques de contenidos de EF

Atendiendo a los bloques de contenidos, es el referente a las cualidades motrices coordinativas el que mayor puntuación recibe en todas las Facultades, a excepción de la Universidad Alfonso X el Sabio, en cuyo caso este lugar es ocupado por los juegos y deportes (81.30 puntos), seguido muy de cerca por las cualidades motrices coordinativas (78.70 puntos). Pese a que los bloques de contenidos deben ser tratados de manera global y conjunta (Viciano, 2002), los resultados desprendidos de las investigaciones de Matanin y Collier (2003), Zabala *et al.* (2001) y Napper-Owen *et al.* (1999), revelan una primacía del bloque de juegos y deportes sobre el resto de bloques de contenidos. Además, esta predilección hacia este bloque también se manifiestan en profesores en formación inicial de Educación Primaria Obligatoria (EPO) de España y otros países (Castejón *et al.*, 2001). Parece ser en la formación que desde las Universidades reciben hoy día los profesores en formación inicial existe una menor carga de impacto sportivista que la registrada hasta entonces en estudios precedentes (Vizúete, 2002). Resulta destacable el que los bloques de contenidos de expresión corporal y actividades en el medio corporal, a pesar de ser los menos puntuados en investigaciones anteriores (Zabala *et al.*, 2001; Napper-Owen *et al.*, 1999) se valoren aquí en alguna ocasión por encima del bloque de condición física-salud (FCCAED de la Universidad Europea y Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma), hecho éste no registrado en ningún estudio anterior. Sin embargo, debemos tener en cuenta que los profesores plasman en sus programaciones unas intenciones que luego no se contemplan íntegramente en la realidad educativa (Viciano y Delgado, 1999).

4.3 La importancia del alumnado en la planificación de la EF

Los profesores en formación inicial de Madrid, están de acuerdo en considerar diferentes características del alumnado (nivel de destreza, características de género número y maduración, adecuación de la planificación a sus intereses y aplicación de la planificación a su vida) en el momento de elaboración de sus planificaciones. Estos resultados coinciden con los derivados del estudio de Viciano *et al.* (2004), donde determinadas características del alumnado (nivel biológico, psicológico, actitudes y nivel de destreza) fueron el factor que más tuvieron en cuenta los profesores de EF en formación inicial a la hora de planificar los contenidos. Igualmente, en la investigación de Placek (1984) el alumnado fue uno de los aspectos que más influyeron en las planificaciones de los profesores. Además, las características del alumnado es uno de los principales centros de preocupación del profesorado de EF en sus primeros años de su profesión docente (Viciano, 2001). En cambio, tanto en el

propio sector de la EF, como en otras áreas (Jaén y Banet, 2003), existen ocasiones en las que el alumnado no hace acto de presencia en las planificaciones que diseñan los profesores. Pero no sólo es necesario que el profesor muestre una predisposición favorable hacia el alumnado, sino que al mismo tiempo es imprescindible que esté capacitado para poder hacerlo, ya que existen ocasiones en que los profesores de EF en activo no saben cómo atender a la diversidad, intereses y necesidades de los alumnos (Napper-Owen *et al.*, 1999). De entre todas estas características, la consideración del nivel de destreza es la más valorada en todas las Facultades de Madrid, a excepción de la Facultad de Estudios Sociales de la Universidad Alfonso X el Sabio, en cuyo caso las características de género, número y maduración de los alumnos (83.91 puntos) se sitúa ligeramente por encima de este aspecto (80.00 puntos), idea también apoyada por Viciano (2000). En cambio, la aplicación de la planificación a la vida de los alumnos, así como la adecuación de ésta a sus intereses, son los aspectos que menos interés despiertan para estos profesores. Resultados similares nos muestran la investigación de Salinas y Viciano (2005a), donde la consideración del nivel de destreza fue el aspecto más valorado antes (8158 puntos) y después (85.00 puntos) del practicum; siendo nuevamente la aplicación de la planificación a la vida de los alumnos (75.13 puntos) y la adecuación de la misma a sus intereses (74.10 puntos) las características menos valoradas después del practicum. Asimismo, en dicho estudio el acercamiento al contexto educativo incrementó de manera significativa el grado de acuerdo hacia la influencia de las características de género, número y maduración de los alumnos (71.84 puntos antes y 84.47 después). Por todo ello, la trascendencia de los alumnos en la planificación es tal que, repercute en el grado de profesionalidad con que un profesor es concebido en su profesión (Viciano, 2001).

4.4 El trabajo en equipo del profesorado y preferencias sobre la formación permanente en EF

La planificación en equipo, tanto con los demás profesores de EF, como con el resto de integrantes del centro, es un aspecto apoyado por los profesores en formación inicial de la muestra estudiada. Parece ser que los profesores están más concienciados sobre ello conforme aumentan sus años de experiencia en la profesión (Fernández y Barquín, 1998). Está claro que la planificación en equipo es una de las principales orientaciones metodológicas que hay que tener presentes en la etapa de ESO (Viciano, 2002), siendo los períodos de planificación la condición organizativa ideal para su fomento (Little, 2000). Además, es un rasgo necesario que debe poseer todo profesional de la enseñanza de la EF, independientemente del nivel educativo en que se encuentre (Curtner-Smith, 1996; De la Cruz, 2003).

Respecto a la formación permanente del profesorado tanto interna (investigación e innovación en clase de EF; renovación de la programación anual; reflexión durante y tras la docencia) como externa (participación en cursos, congresos y seminarios), la mayor parte de las puntuaciones de las distintas Universidades se sitúan en torno a 80 puntos e incluso por encima, lo que nos indica que el profesorado está de acuerdo con esta categoría. En el estudio de Salinas y Viciano (2005a), se obtuvo una puntuación media de 85.68 puntos para la formación permanente interna y 86.22 puntos para la externa. Al mismo tiempo, las chicas mostraron mayor interés que los chicos en la mayor parte de los ítems. Por contra, en las investigaciones de Thode (1992), González (1995) y Viciano y Zabala (2004), la formación permanente interna fue una de las necesidades prioritarias del profesorado, existiendo en ocasiones déficit (Vizuet, 2002) e índices de desinterés importantes (Napper-Owen *et al.*, 1999; Viciano *et al.*, 2004). Asimismo, a pesar de que la formación permanente externa produce cambios positivos en los profesores (García, 1999), este tipo de actividades no son las preferidas por el profesorado (Thode, 1992). Además, para que los profesores sean considerados como verdaderos profesionales en su trabajo, es necesario que hagan uso de la formación permanente interna y externa (De la Cruz, 2003).

4.5 Análisis de las diferencias entre las facultades madrileñas

Seguidamente, analizaremos los ítems en los cuales hemos obtenido diferencias significativas, mostrando una representación gráfica de cada uno de ellos.

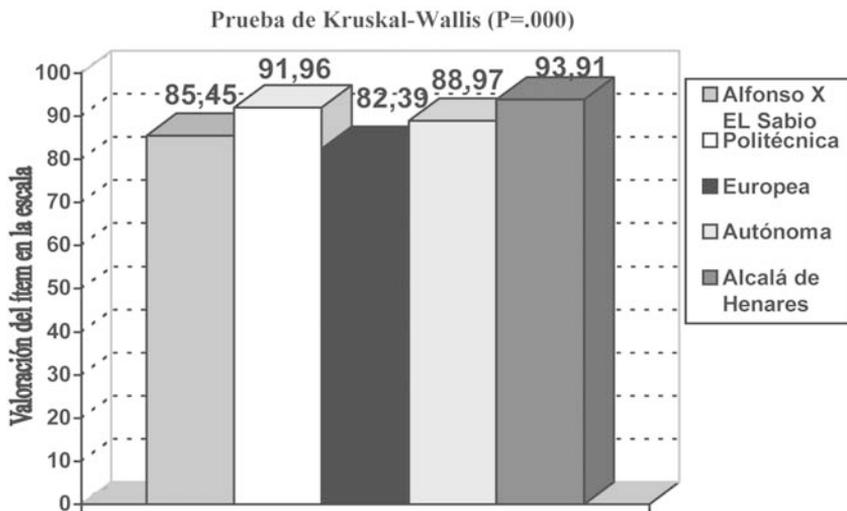


Figura 1. Importancia de la planificación en EF

Si nos centramos en la planificación, existen diferencias significativas ($p=.000$) según la Universidad de que se trate (figura 1). En este sentido, son los profesores en formación inicial de la Facultad de Medicina de Alcalá de Henares (93.91 puntos) los que mayor puntuación conceden a este ítem, siendo los docentes en formación inicial de la FCCAFD de la Universidad Europea (82.39 puntos), quienes menor puntuación otorgan a la planificación de la EF.

El hecho de que la planificación ocupe el lugar de mayor privilegio respecto a la evaluación y la intervención en esta etapa formativa del profesorado no es extraño. Su falta de experiencia docente y su dependencia de la planificación para actuar en el aula se acentúa en los primeros pasos de la docencia de la EF. La diversidad de contextos donde se desarrollan muestras clases, la heterogeneidad de contenidos y del alumnado hace que la inseguridad docente se acentúe, cobrando mayor importancia el trabajo preactivo del docente. Las competencias, por tanto, en esta etapa docente relativas a la planificación son de enorme importancia.

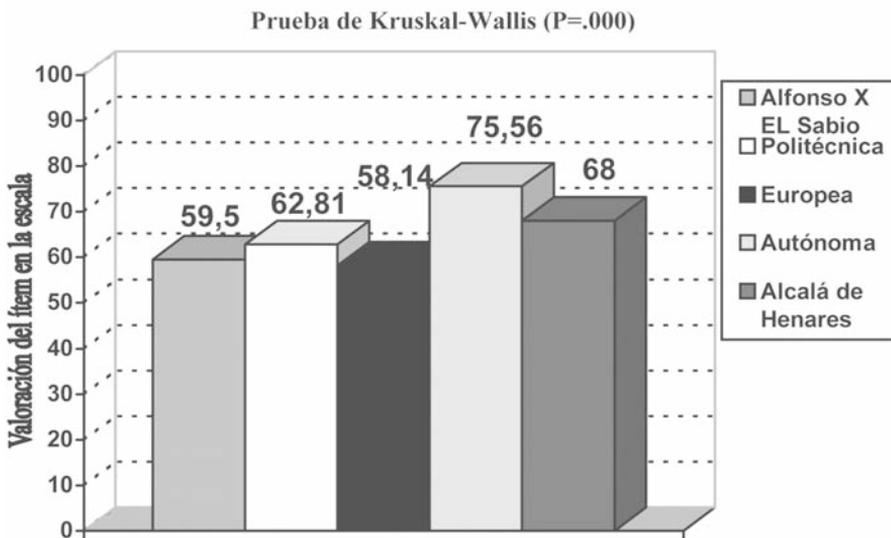


Figura 2. Satisfacción por la planificación realizada

El grado de satisfacción por la planificación realizada no es muy elevado (figura 2), existiendo diferencias altamente significativas ($p=.000$) respecto a la puntuación media concedida a este ítem. Las puntuaciones oscilan entre 75.56 puntos de la Universidad Autónoma y 59.50 puntos de la Universidad Alfonso X el Sabio. En el estudio de Viciano y Salinas (2005a), los profesores indicaron antes del practicum

una puntuación superior (77.54 puntos) a la manifestada en el presente estudio; valor que se incrementó significativamente después del contacto con la realidad educativa (83.93 puntos).

Una posible justificación a este aspecto la podemos encontrar en las dudas que tienen los profesores en formación inicial de las diferentes Universidades analizadas, siendo los profesores de Alcalá de Henares (60.87 puntos) los que mayores dificultades presentan a la hora de diseñar una buena planificación. Un lugar intermedio ocupan los docentes de la Universidad Europea (54.18 puntos), Universidad Autónoma (53.93 puntos) y Universidad Politécnica (53.64 puntos). A pesar de que los profesores de la Facultad de Estudios Sociales de la Universidad Alfonso X el Sabio, no están muy satisfechos por la planificación realizada (59.50 puntos), son los que indican tener menos dudas (46.52 puntos) sobre cómo diseñar una buena planificación. Esto debe hacernos reflexionar sobre la formación que se le ofrece a estos profesores y su posibilidad de cambio y mejora. En la investigación de Viciano y Salinas (2005a), los docentes mostraron tener menos dudas, tanto antes (33.08 puntos) como después (54.64 puntos) de realizar el practicum. En el estudio de Viciano y Zabala (2004) obtuvieron que el 80% de los profesores en formación permanente encuestados presentaron dudas metodológicas cuando diseñaron su planificación. Igualmente, en la investigación de Tjeerdsma y Metzler (2000) ya se detectaron las citadas dificultades

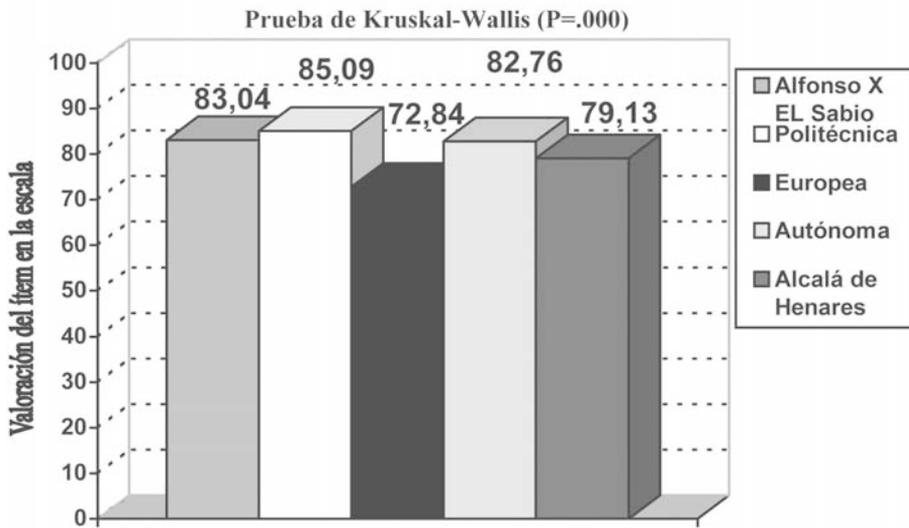


Figura 3. Intención de planificar por escrito

y carencias a la hora de elaborar la planificación. Matanin y Collier (2003), estudiaron la evolución de las creencias y el pensamiento de tres profesores de EF en formación inicial tras su paso por la Universidad, llegando a la conclusión de que alguno de los profesores analizados presentaba dudas sobre cómo realizar una planificación.

Por lo tanto, si queremos mejorar los programas de los profesores de EF en su formación inicial es necesario solventar los problemas referentes a la planificación (Tjeerdsma y Metzler, 2000), llevando a cabo desde las Universidades una formación inicial más detallada y profunda.

Según se contempla en la figura 3, los profesores de la Universidad Politécnica (85.09 puntos), muestran mayor intención de planificar por escrito en un futuro sus programaciones, mientras que los de la Universidad Europea (72.84 puntos), son los que menor intención manifiestan al respecto. La importancia de estos resultados está en los porcentajes inversos, es decir, dado que la planificación es una fase docente obligatoria y su concreción en papel nos asegura una reflexión previa de la enseñanza de la EF y los objetivos a conseguir con los alumnos, nos resulta preocupante que haya una proporción en torno a los 15-26% de profesores que desde su formación inicial está previendo esta falta en el futuro. Desde nuestro punto de vista, la formación inicial debe incidir en la importancia de la programación anual y unidades didácticas para que nuestros alumnos progresen adecuadamente en la EF escolar. La optimización de los tiempos de trabajo en clase (tiempo de compromiso motor), la previsión del feedback o la previsión de la organización de alumnos y materiales en clases de EF son indicadores clásicos de la eficacia de la EF que difícilmente se llevarán a cabo sin una planificación previa por escrito.

Pero, a pesar de que la elaboración de la planificación por escrito es una de las funciones obligatorias con que debe de cumplir todo buen docente (Viciano, 2002), existen numerosas ocasiones en las que los profesores no cumplen con esta función. Una prueba de ello lo tenemos en el estudio de Viciano *et al.* (2004), donde sólo el 52.2% de los profesores de EF en formación inicial manifestaron una postura tendente a planificar siempre por escrito en un futuro, por un 47.3% que indicaron que sólo lo harían cuando lo estimaran conveniente, excusándose la falta de tiempo, o que no es necesario, etc. Esta tendencia también se traslada a profesores en formación permanente si tenemos presente que sólo el 60% de los profesores de EF en activo analizados en el estudio de Viciano y Zabala (2004) cumplían con esta obligación, por un 36% que reconoció no efectuarla siempre y un 4% que indicó no realizarla en ninguna ocasión. Igualmente, Placek (1984) analizó a cuatro profesores de EF y obtuvo que la mitad de ellos no redactaban la planificación por escrito, mientras que la otra

mitad restante lo hacía de manera informal y breve. Resultados más alarmantes fueron los derivados del estudio de Kneer (1986) cuando tras encuestar a 128 profesores de EF se llegó a la conclusión de que únicamente el 30.46% redactaban por escrito sus programaciones, ya que a juicio de estos docentes ésta era una tarea innecesaria (73%), a la que había que dedicar mucho tiempo (13.50%).

Por tanto, pese a estar demostradas las ventajas y beneficios que trae consigo la elaboración de la planificación, esto no ocurre con la frecuencia deseada, y los motivos son: la falta de tiempo, que no es necesario y la falta de motivación (Biscarri, 1993).

Según se desprende de la figura 4, existe cierto grado de desacuerdo en relación al primer criterio de referencia que los profesores en formación inicial de las distintas Universidades de Madrid tienen en cuenta a la hora de elaborar la programación anual de aula. Los profesores de la Universidad Politécnica (79.82 puntos objetivos y 76.52 contenidos), Alfonso X el Sabio (78.26 puntos objetivos y 75.65 contenidos) y Universidad Autónoma (76.07 puntos objetivos y 71.03 contenidos), diseñan en primer lugar los objetivos del curso concreto en que van a aplicar la programación anual de aula y a continuación seleccionan unos contenidos adecuados para desarrollar las unidades didácticas. Estos resultados coinciden con los desprendidos de los estudios antes mencionados de Viciano y Salinas (2005b) y Viciano *et al.* (2004). Por contra, los docentes de la Universidad Europea de Madrid (69.69 puntos objetivos y 74.33 contenidos), así y los de Alcalá de Henares (83.04 puntos objetivos y 85.22 contenidos), seleccionan en primer lugar los contenidos y a continuación elaboran los objetivos.

Si nos centramos en el ítem referente a los objetivos como primer criterio de referencia (figura 4), se observa cómo existen diferencias altamente significativas ($p=.001$) entre las puntuaciones recogidas por los profesores de las Universidades objeto de estudio. Así, pese a que los profesores de Alcalá de Henares priorizan la selección de los contenidos sobre los objetivos, estos mismos docentes son los que otorgan al mismo tiempo una mayor puntuación a la selección de los objetivos (83.04 puntos) como primer criterio de referencia de cara a la realización de la programación anual de aula. Entendemos que una planificación correcta de EF se origina de la Jerarquización Vertical de objetivos (a partir de los fines de la educación para la etapa, los Objetivos General de Etapa y Área), de manera que un profesor de EF sepa en todo momento que con un objetivo didáctico de elaboración propia, está respondiendo a una concreción del trabajo sugerido por estos niveles superiores del currículo (Viciano, 2002). Igualmente, una Jerarquización Horizontal que haga progresar la complejidad de los objetivos a lo largo de los cursos, ciclos y etapas hará que la EF tenga coherencia en su desarrollo.

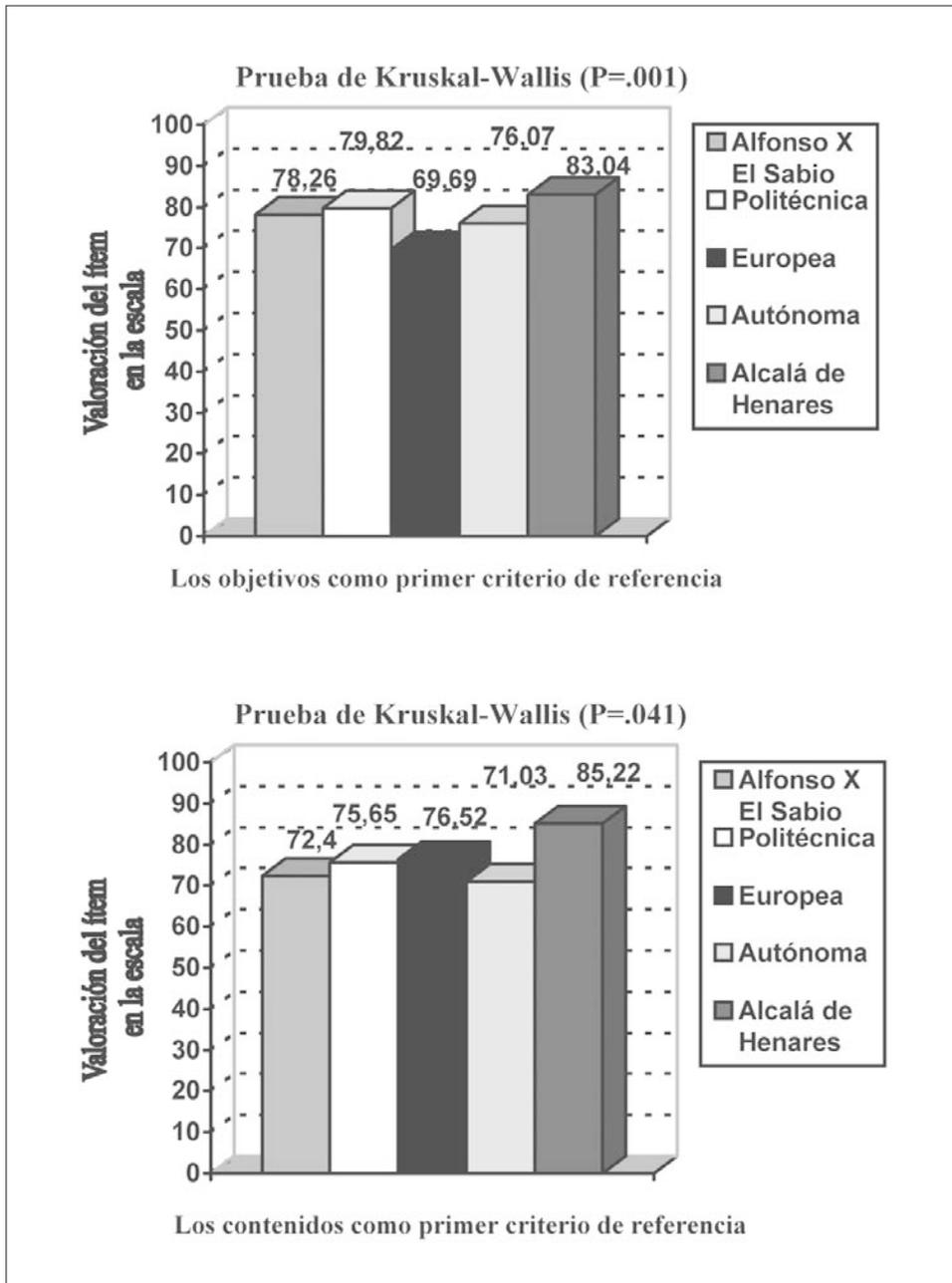


Figura 4. Criterio de referencia a la hora de planificar: objetivos/contenidos

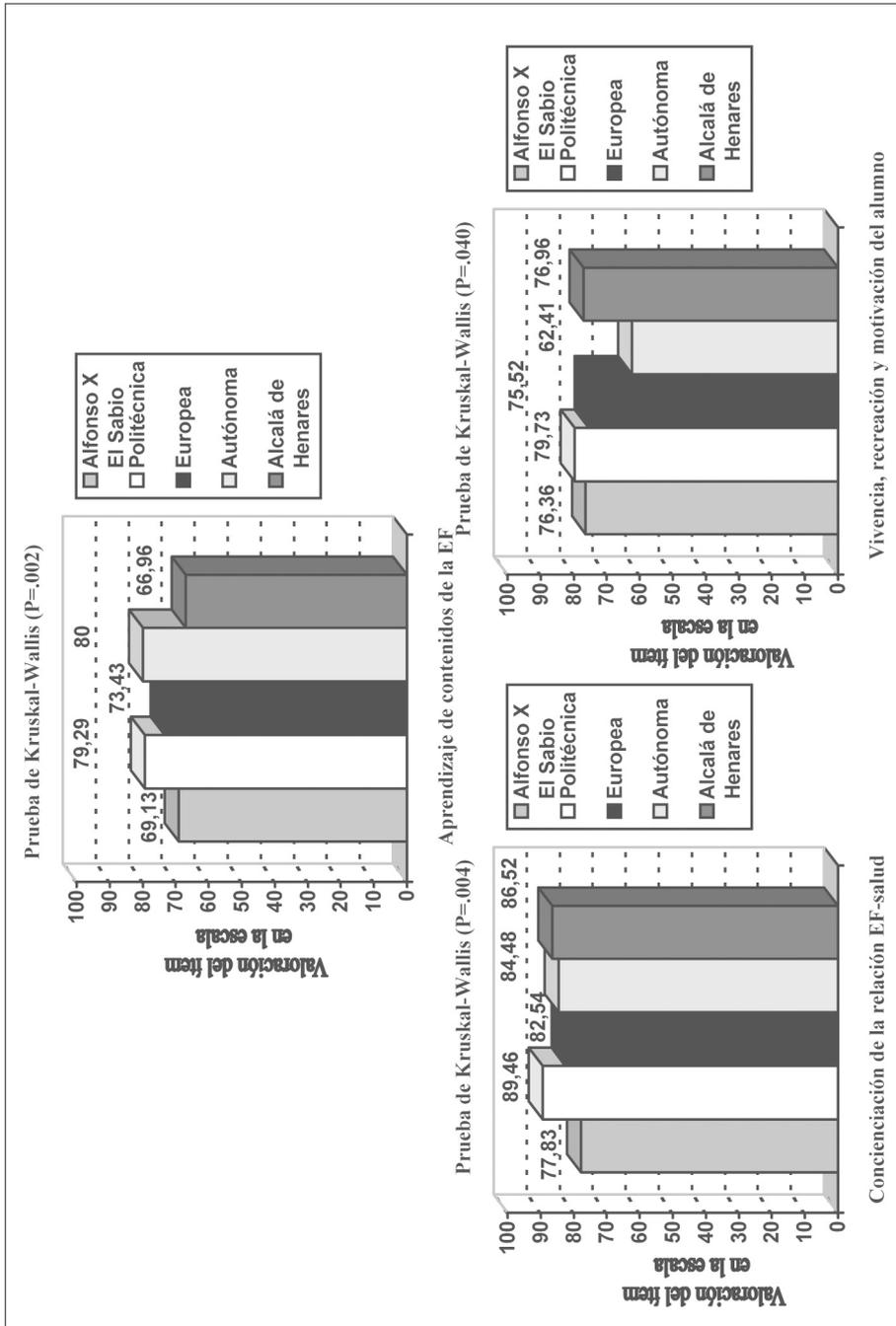


Figura 5. Objetivos del profesor con sus alumnos

Los objetivos que los profesores de EF en formación inicial de Madrid pretenden conseguir con sus alumnos están encaminados en primer lugar a la concienciación de la relación EF-salud, seguido de la vivencia, recreación y motivación del alumnado y del aprendizaje de contenidos de la EF (figura 5). Este aspecto cobra un sentido distinto para los docentes de la Universidad Autónoma, en cuyo caso los objetivos encauzados al aprendizaje de contenidos, prevalecen sobre la vivencia, recreación y motivación. Esta tendencia hacia los objetivos de salud también predomina en el pensamiento de los profesores de EF en formación inicial de los niveles de enseñanza inferiores (Xiang, Lowy y McBride, 2002). Burrows, Wright y Jungersen-Smith (2002) manifiestan esto mismo con los profesores neocelandeses. El hecho de que la corriente recreativa prime sobre los objetivos de aprendizaje (a excepción de la Universidad Autónoma), cuestión corroborada por Viciano et al. (2004), manifiesta una corriente en la formación inicial que viene cobrando fuerza desde hace años. Como en toda bipolaridad, pensamos que en el equilibrio con el aprendizaje de procedimientos está la virtud de la planificación en EF.

Existen diferencias significativas ($p=.002$) entre la puntuación media que los profesores en formación inicial de Madrid otorgan a los objetivos encaminados al aprendizaje de contenidos relacionados con la EF. Son los profesores de la Universidad Autónoma (80.00 puntos) los que mayor puntuación conceden a este aspecto, seguido muy de cerca por los docentes de la Universidad Politécnica. Un lugar intermedio ocupan los profesores de la Universidad Europea (73.43 puntos). En cambio los profesores de Alcalá de Henares (66.96 puntos), así como los de la Universidad Alfonso X el Sabio (69.13 puntos) son los que manifiestan un menor grado de acuerdo al respecto.

La creación de hábitos de práctica física y actitudes positivas es la meta prioritaria que los profesores de las diferentes Facultades de Madrid pretenden conseguir con sus alumnos en sus clases (figura 6), hecho éste también apoyado en estudios realizados anteriormente (Corbin, 2002; Xiang, Lowy y McBride, 2002). Este tipo de aprendizaje es posible alcanzarlo con: una adecuada programación de la enseñanza, una colaboración positiva por parte de la familia (Viciano, 2005; Corbin, 2002). Pero si queremos alcanzar esta meta, aún nos queda mucho camino por recorrer, ya que los escolares de ESO españoles carecen de hábito de práctica física (Rodríguez, De Abajo y Márquez, 2003), al igual que otros países europeos (Viciano, 2005).

Por otro lado, existen discordancias en relación a los tipos de aprendizaje restantes. Así, dependiendo de la Universidad en que nos encontremos existe primacía por un aprendizaje encaminado a la adquisición de conceptos (Universidad Alfonso X el Sabio y Universidad Europea), frente a un aprendizaje orientado a la adquisición de

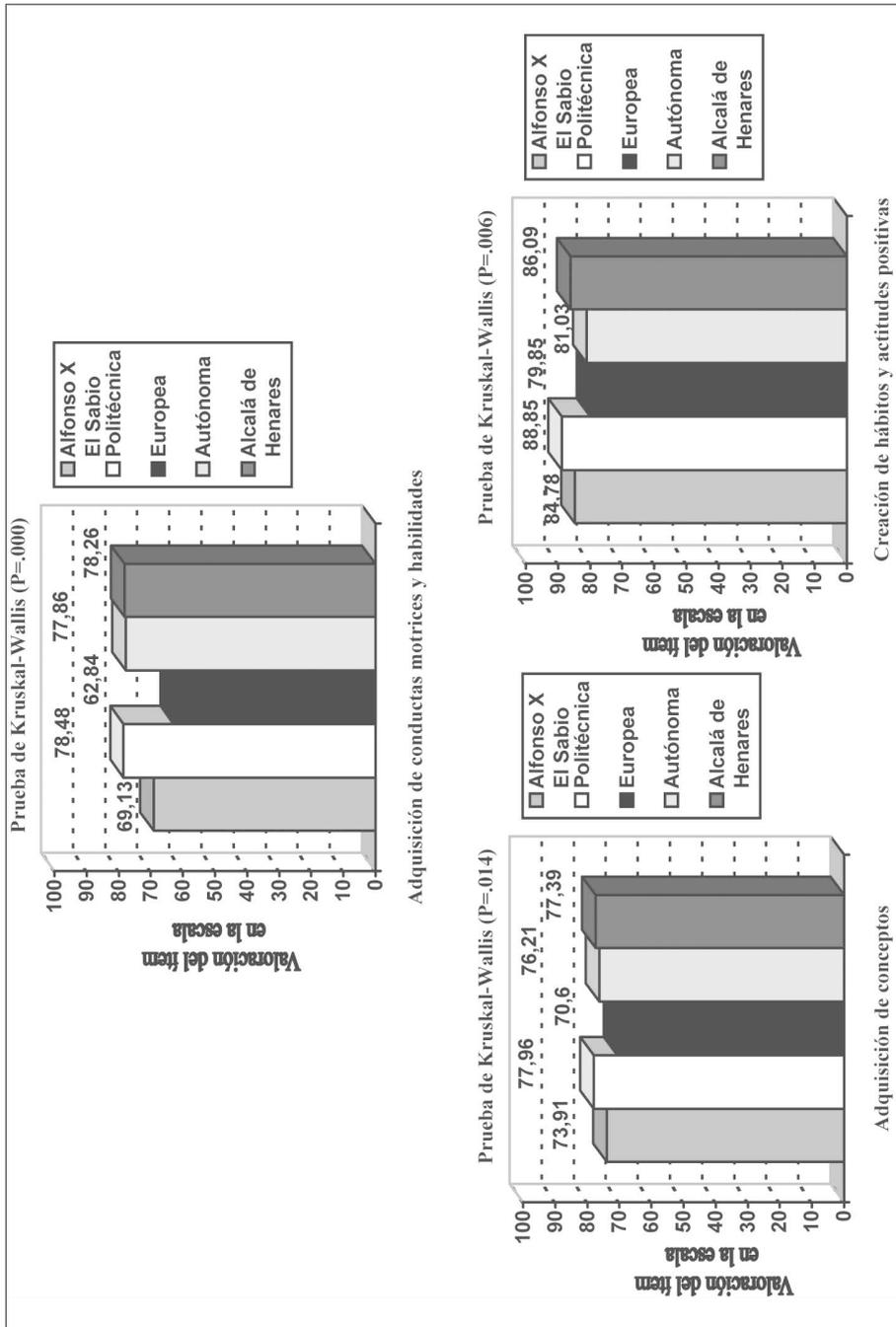


Figura 6. Tipos de aprendizaje

conductas motrices y habilidades (Universidad Politécnica, Universidad Autónoma de Madrid y Alcalá de Henares). En el estudio de Viciano *et al.* (2004) los profesores en formación inicial priorizaron la vivencia y experimentación por encima del aprendizaje de procedimientos y habilidades.

Si nos centramos en el aprendizaje orientado a la adquisición de conductas motrices y habilidades (figura 6), observamos cómo existen diferencias altamente significativas ($p=.000$) entre la puntuación media que las diferentes Universidades conceden a este ítem. En este sentido, las valoraciones más altas las registran los docentes en formación inicial del Instituto Nacional de EF (INEF) de la Universidad Politécnica (78.48 puntos), de la Facultad de Medicina de Alcalá de Henares (78.26 puntos) y de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma (77.86 puntos). En cambio, los profesores de la Facultad de Estudios Sociales de la Universidad Alfonso X el Sabio (69.13 puntos) y de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Europea (62.84 puntos), son las que menor puntuación conceden a dicho aspecto.

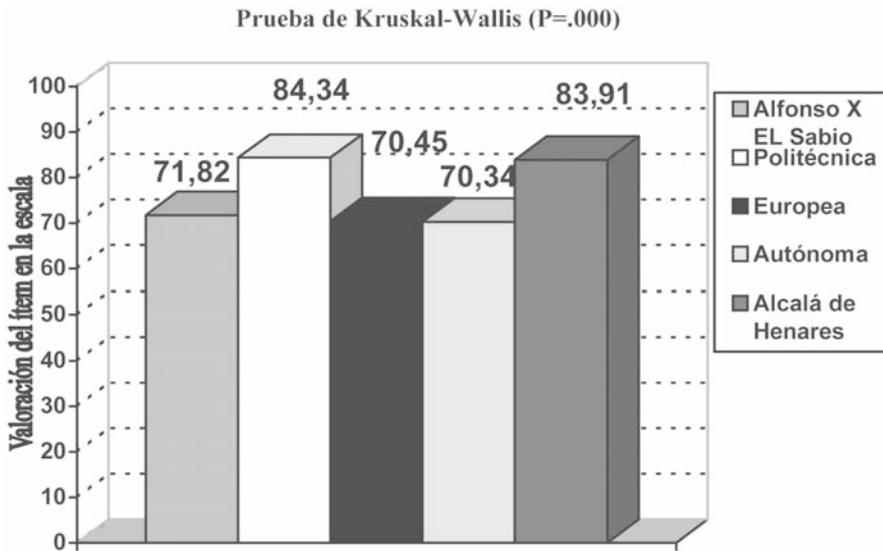


Figura 7. Desarrollo de la condición física-salud en las clases de EF

Tal y como podemos observar en la figura 7, existen diferencias altamente significativas ($p=.000$) entre la puntuación media que los profesores de las diferentes Universidades conceden al bloque de contenidos de condición física-salud. De todos ellos, son los

profesores del INEF de la Universidad Politécnica (84.34 puntos) y de la Facultad de Medicina de Alcalá de Henares (83.91 puntos), quienes manifiestan un mayor grado de acuerdo hacia el desarrollo de la condición física-salud. Por contra, los docentes en formación inicial de la Facultad de Estudios Sociales de la Universidad Alfonso X el Sabio (71.82 puntos), FCCAFD de la Universidad Europea (70.45 puntos) y Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma (70.34 puntos), conciben con menor importancia la inclusión de dicho bloque en la clases de EF; hasta tal punto de que a juicio de los profesores de estas dos últimas Facultades el desarrollo de la condición física-salud posee menos relevancia que los bloques de expresión corporal y actividades en el medio natural, hecho éste que como ya hemos comentado anteriormente, no había sido registrado hasta entonces en ninguna investigación precedente. Quizás la tradición del entorno de las Facultades donde se ofrece la formación inicial a estos profesores les influye en los resultados, de manera que Alcalá de Henares y Politécnica otorgan más importancia a la condición física-salud y Alfonso X el Sabio y Autónoma, junto a la FCCAFD de la Universidad Europea, a otros aspectos.

En relación con los diferentes aspectos del alumnado, vemos cómo existen diferencias altamente significativas ($p=.000$) en relación al nivel de destreza de los alumnos (figura 8), siendo los profesores de Alcalá de Henares (91.74 puntos) y los del INEF de la Universidad Politécnica (86.46 puntos) los que mayor puntuación conceden a este ítem. En general parece que el contacto con la docencia incrementa estos criterios de planificación centrados en el alumnado, ya que en el estudio de Salinas y Viciano (2005b), el practicum incrementó la puntuación que los profesores de EF en formación inicial concedieron al ítem referente al nivel de destreza de los alumnos (81.58 puntos antes y 85.00 después).

Atendiendo a las características de género, número y maduración de los alumnos (figura 8), los resultados revelan diferencias altamente significativas ($p=.001$). Son los profesores de la FCCAFD de la Universidad Europea (72.84 puntos), los que menor grado de acuerdo indican al respecto, mientras que los docentes de las Universidades restantes se sitúan en unos niveles de puntuación superiores y prácticamente similares. En Salinas y Viciano (2005b), el practicum incrementó de manera significativa la consideración que los profesores mostraron hacia las características de género, número y maduración de los alumnos.

En la figura 9 se muestra la flexibilidad de la planificación en relación a dos aspectos: improvisación en las clases de EF como consecuencia de no haber planificado antes y toma de decisiones de cambio de lo planificado en clase, existiendo diferencias altamente significativas ($p=.000$) en ambos elementos. Por lo que respecta a la improvisación en

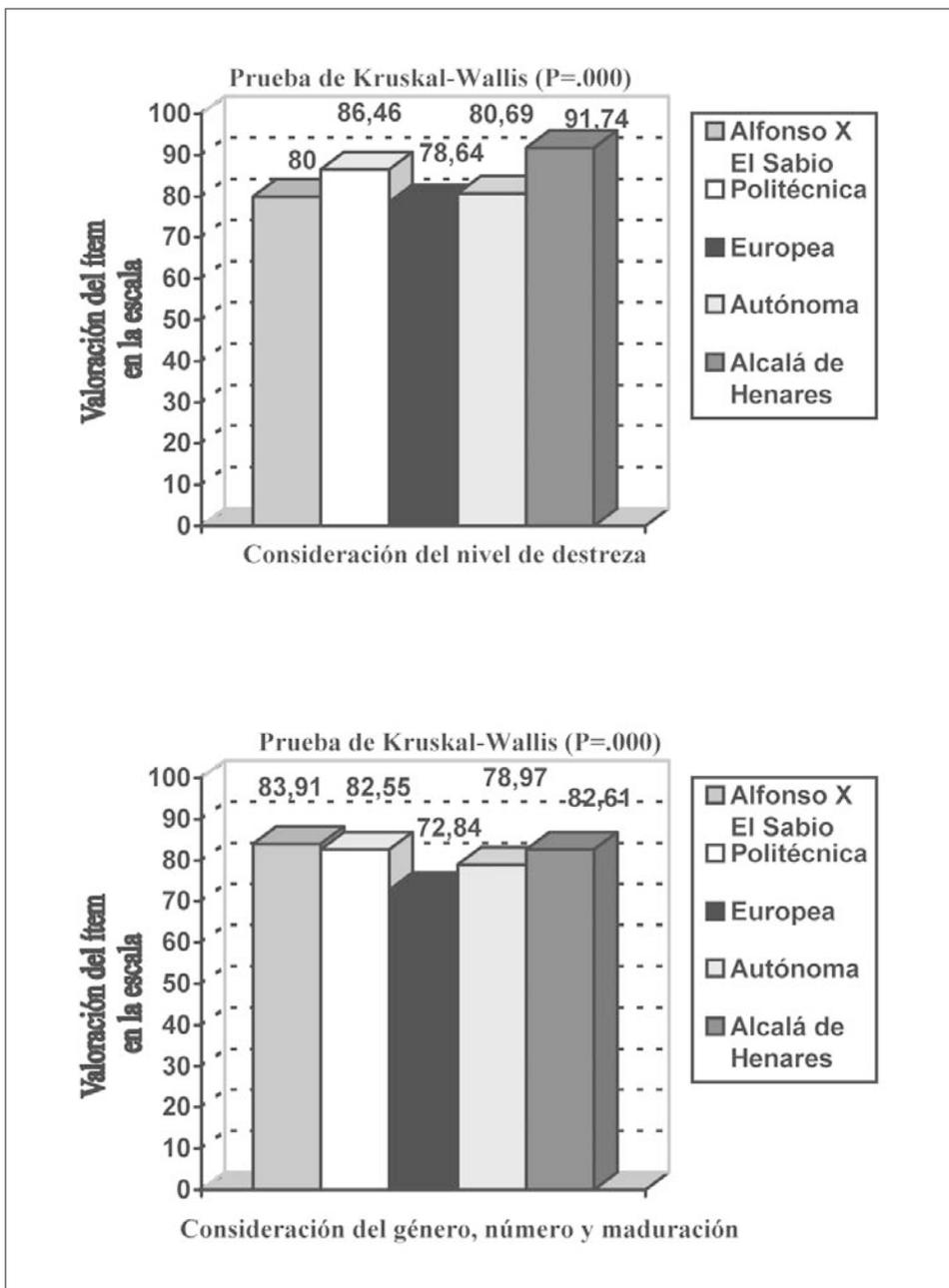


Figura 8. Desarrollo de la condición física-salud en las clases de EF

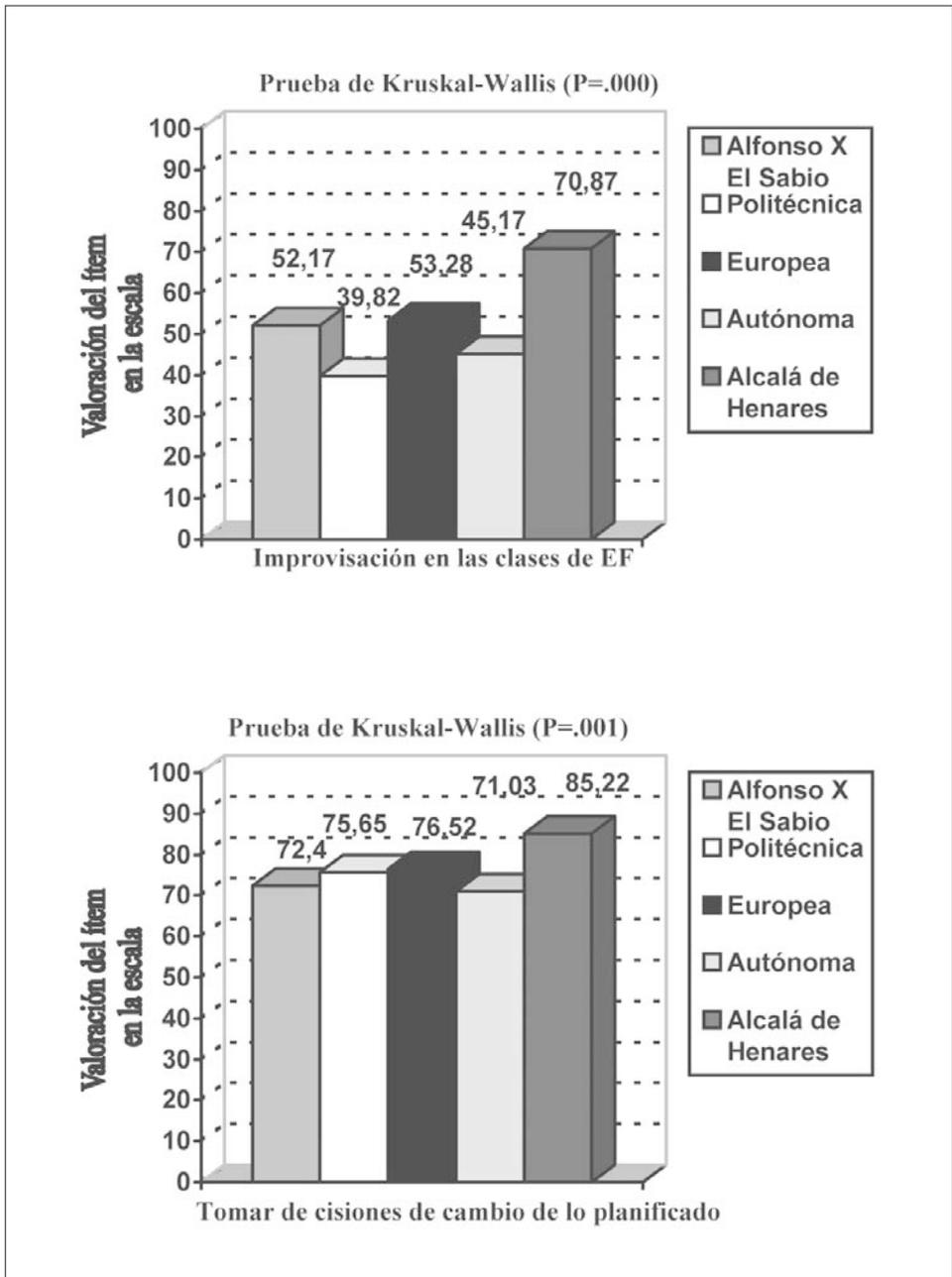


Figura 9. La flexibilidad de la planificación

clase debido a la falta de planificación, se observa una puntuación excesivamente elevada en los profesores de la Facultad de Medicina de Alcalá de Henares (70.87 puntos). A pesar de que en las Universidades restantes esta puntuación decrece, la valoración registrada sigue siendo elevada (entre 40 y 50 puntos). Además, se da la circunstancia de que Alcalá de Henares (72.84 puntos) y Europea (79.13 puntos) son los que reflejaron también menor intención de planificar por escrito (ver figura 3). La improvisación ya ha sido registrada por Viciano *et al.* (2004) y Viciano y Zabala (2004) anteriormente, donde quedó demostrado que los profesores en formación permanente hicieron mayor uso de la improvisación que los que se encontraban en formación inicial.

Por otro lado, todos los profesores encuestados están de acuerdo en que tomar decisiones de cambio de lo planificado en clase es algo normal, con puntuaciones que oscilan entre 72 y 85 puntos, confirmándose que la EF es, en su fase interactiva, un área muy cambiante y difícil de predecir (Viciano, 2002). Concluimos, por tanto, que la improvisación es necesaria, pero nunca como consecuencia de la falta de planificación, que fue precisamente lo que preguntábamos en el cuestionario.

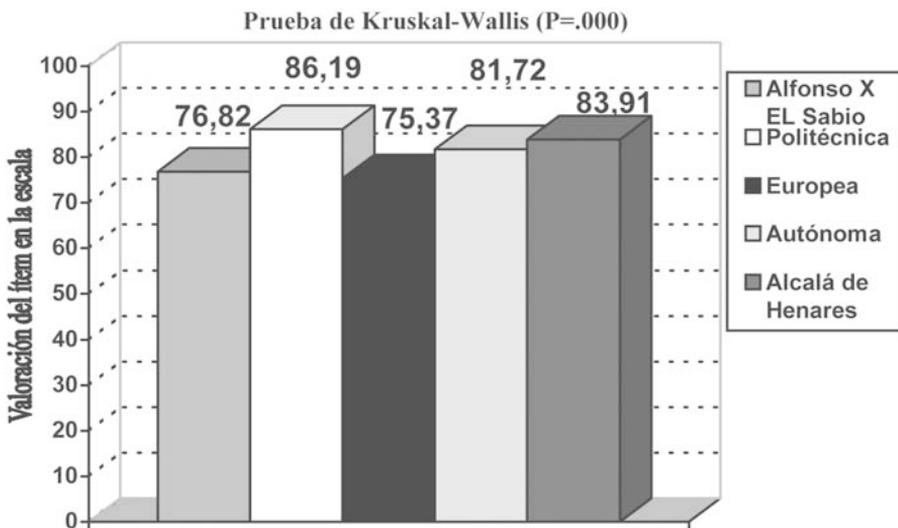


Figura 10. La planificación como trabajo en equipo con los demás profesores de EF

El trabajo en equipo es un procedimiento obligado en el segundo nivel de concreción del currículo para elaborar el documento en el centro educativo y en el seno del Departamento de cada Área. A este respecto, los profesores en formación inicial del estudio mostraron puntuaciones elevadas (figura 10), aunque existen diferencias altamente significativas

($p=.000$) entre ellos. Son los docentes de la Universidad Politécnica (86.19 puntos) los que mayor puntuación conceden a este ítem, mientras que los profesores de Alfonso X el Sabio (76.82 puntos) y Europea (75.37 puntos), son los que menos grado de acuerdo manifiestan a la planificación como trabajo en equipo.

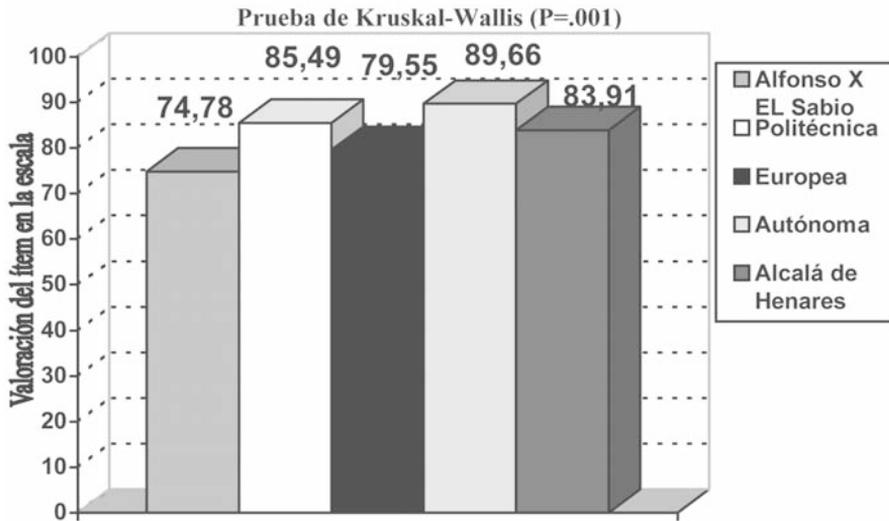


Figura 11. La reflexión durante y tras la docencia

La reflexión durante y tras la docencia es un enriquecimiento difícil de sustituir en cualquiera de los ámbitos educativos, de ahí la importancia de su realización. Existen diferencias significativas dependiendo de la Universidad a la que se haga referencia (figura 11). La mayor de las puntuaciones es recogida en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma (89.66 puntos), y la menor la registrada por la Universidad Alfonso X el Sabio (74.78 puntos). En líneas generales, el profesorado de Madrid muestra una actitud favorecedora de la reflexión durante y tras la docencia, lo que nos indica que la formación que reciben en sus Facultades es adecuada desde el punto de vista de la concienciación. En el estudio antes mencionado de Salinas y Viciano (2000a), la reflexión fue el segundo de los aspectos más valorados (87.76 puntos). Las chicas valoraron en mayor medida que los chicos esta característica, al tiempo que la experiencia docente incrementó dicha puntuación. Igualmente, en el estudio de Viciano y Zabala (2004), el 64% de los docentes en formación permanente afirmaron reflexionar antes, durante y tras la docencia, frente a un 8% que indicaron realizarla sólo durante la clase y otro 8% únicamente después de la clase.

5. Conclusiones

Como conclusiones generales del presente estudio destacaremos las siguientes:

- La planificación es la etapa educativa que mayor valoración recibe por parte de la muestra estudiada, coincidiendo con otros estudios en esta etapa formativa del profesorado. Sin embargo, existen diferencias significativas en la puntuación otorgada a este ítem según la Universidad de que se trate.
- Los docentes en formación inicial conceden a la intervención y evaluación un lugar de importancia diferente según la Facultad de procedencia.
- El grado de satisfacción por la planificación realizada no es muy elevado en ninguna de las Facultades, lo cual debe llevarnos a la reflexión y consecuente modificación en la formación inicial. Además, en relación a esto, los profesores encuestados, tienen elevadas dudas de cara a diseñar una adecuada planificación, lo cual demuestra la necesidad de actuar.
- Los profesores, muestran una postura favorable hacia el hecho de planificar por escrito sus sesiones, unidades didácticas y programación anual de aula, aunque el grado de acuerdo hacia este aspecto debería ser aún mayor, ya que de lo contrario podemos caer en el acomodo y no planificar por escrito. La concienciación en este aspecto debe acentuarse.
- Debemos generalizar la idea de planificar la EF en función de los niveles superiores del currículo y de la progresión horizontal, de manera que el origen de la selección y estructuración de los contenidos sean los objetivos resultantes.
- Los objetivos que los profesores de EF en formación inicial pretenden conseguir con sus alumnos están encaminados a la concienciación de la relación EF-salud, seguido de la vivencia y recreación y el aprendizaje de contenidos.
- La creación de hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de actividad física es la meta prioritaria que los profesores de EF en formación inicial de las distintas Universidades de Madrid pretenden alcanzar con sus alumnos. Pensamos que ésta es una tendencia actual y generalizada, ya que su consecución pone freno a los actuales problemas de salud y calidad de vida de los niños y adultos.
- La tendencia legislativa a desaparecer el bloque de cualidades motrices coordinativas (por ejemplo en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación malograda), no parece estar muy acorde con la opinión del profesorado, ya que es el bloque más resaltado.

La expresión corporal y actividades en el medio natural, bloques generalmente poco trabajados en ESO, parece que recobran importancia. La condición física-salud es un bloque con diferencias altamente significativas entre Universidades, siendo la Universidad Politécnica y la Facultad de Alcalá de Henares los que se manifiestan más favorables.

- El alumnado (niveles, género, número y maduración) es un factor muy importante para los profesores en formación inicial de Madrid.
- Los cambios interactivos de la planificación realizada es algo normal en EF y así lo reconocen los profesores encuestados, pero la improvisación sin planificación previa es un dato alarmante que debemos erradicar, ya que de lo contrario, los profesores caerán en un futuro en el acomodo y no plasmarán sus planificaciones por escrito.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración a los profesores: Juan Luis Hernández, Flor Izquierdo, José Emilio Jiménez-Beatty, Begoña Learreta, José Luis Rodríguez, Milagros Perona, por su colaboración en la recogida de datos de esta investigación.

6. Referencias bibliográficas

BISCARRI, J. (1993): Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 221-237.

BURROWS, L; WRIGHT, J. y JUNGENSEN-SMITH, J. (2002): "Measure your belly". New Zealand children's constructions of health and fitness. *Journal of teaching in physical education*, 22, 39-48.

CASTEJÓN, F. J.; CARO, D.; GAMARRA, A.; HERNANDO, A; LÓPEZ, I.; NIETO, V.; ROL, M. RUIZ, A.; SÁNCHEZ DE LA ROSA A. M. y DE LA TORRE, A. B. (2001): La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma. *Revista de Educación Física: renovación de teoría y práctica*, 81, 5-12.

CORBIN C.B. (2002): Physical activity everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 21, 128-144.

CURTNER-SMITH, M. (1996): The impact of an early field experience on preservice physical education teacher's conceptions of teaching. *Journal of teaching in physical education*, 15, 224-250.

DE LA CRUZ, M. A. (2003): Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de educación*, (331), 35-66.

FERNÁNDEZ, J. y BARQUÍN, J. (1998): Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, 281-298.

GIL, D.; FURIÓ, C.; VALDÉS, P.; SALINAS, J.; MARTÍNEZ-TORREGROSA, J.; GUIÁSOLA, J.; GONZÁLEZ, E.; DUMAS-CARRIÉ, A.; GOFFARD, M. y PESSOA DE CARVALHO, A. (1999): ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), 311-320. En Jaén, M. y Banet, E. (2003): Formación inicial de profesores de secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 51-78.

GONZÁLEZ, M. (1995): Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. *Revista de investigación educativa*, 25, 91-107.

JAÉN, M. y BANET, E. (2003): Formación inicial de profesores de secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 51-78.

KNEER, M. (1986): Description of physical education instructional theory-practise gap in selected secondary schools. *Journal of teaching in physical education*, 5, 91-106.

LITTLE (2000): Teachers as colleges, in Lieberman, A. (Ed.): Schools as collaborative cultures: creating the future now. London, *The Falmer Press*, 165-193. En Santana, P.J. y Padrón, J. (2001): La colaboración entre el profesorado de primaria: resultados de dos estudios descriptivos. *Revista de Educación*, 326, 241-260.

MATANIN, M. y COLLIER, C. (2003): Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of teaching in physical education*, 22, 153-168.

NAPPER-OWEN, G. E.; KOVAR, S. K.; ERMILER, K. L. y MEHRHOF, J. H. (1999): Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of teaching in physical education*, 19, 2-21.

PLACEK, J. H. (1984): A multi-case study o teacher planning in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 4, 39-49.

PRO, A.; SAURA, O y SÁNCHEZ, G. (2000): ¿Qué actividades de enseñanza planifican los profesores e formación inicial y en ejercicio cuando planifican unidades didácticas de Ciencias? *Investigación en la escuela*, 40, 23-37.

RODRÍGUEZ, J; DE ABAJO, S. y MÁRQUEZ, S. (2003): Actividad física y deportiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en el municipio de Avilés. *Revista de Educación Física: renovación de teoría y práctica*, 91, 11-16.

SALINAS, F. y VICIANA, J. (2005a): La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En Viciano, J. (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30): Liceo gráfico. Granada.

— (2005b): Effect on internship on the factor student within planning of preservice teachers in physical education of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 278): Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

SALINAS, F.; MIRANDA, M. T. y VICIANA (2006): ¿Hacia dónde orientan los profesores de Educación Física en formación inicial de Galicia y España sus planificaciones? *Revista de Educación Física: renovación de teoría y práctica*, 101, 5-14.

SANMARTÍ, N. (2001): Enseñar a enseñar ciencias en secundaria: un reto muy complejo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 40, 31-48.

TJEERDSMA, B. L. y METZLER, M. W (2000): Making decisions for program improvement. *Journal of teaching in physical education* 19, 538-542.

VICIANA, J. (2000): Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Revista de Motricidad*, 6, 107-122.

— (2001): El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas de Educación Física: Revista Digital* www.efdeportes.com, 32, Internet, Buenos Aires. Consultado el día 4 de Enero de 2007 en <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>

— (2002): *Planificar en Educación Física* (1.ª edición): INDE. Barcelona.

— (2005): La actividad físico-deportiva en el ocio de los escolares. El papel del entrenador-monitor como factor de calidad. En Ruiz, F.; Jiménez, I.; Moral, D.; urbano, I. y Crespín, F. (Ed.), *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea: posible paso atrás en la Educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 281-290): Gymnos. Córdoba.

VICIANA, J. y DELGADO, M. A. (1999): La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 56, 17-24.

VICIANA, J. y SALINAS, F. (2005a): Effect of internship on the evaluation of planning by preservice teachers of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 170). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

— (2005b): Modifications in the purposes of Physical Education planning because of effect of internship with preservice teachers of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 77). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

VICIANA, J. y ZABALA, M. (2004): Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física. En M. A. González, A. Sánchez y Gómez, J. (Ed.) *Actas del International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales* (pp. 732-739): A Coruña.

VICIANA, J; ZABALA, M.; DALMAU, J. M.; LOZANO, L; MIRANDA, M. T. y SÁNCHEZ, C. (2004): Análisis de las opiniones del profesorado información inicial acerca de la planificación de la Educación Física. *I congreso nacional innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte*. Jerez de la Frontera (Cádiz). 48-59.

VIZUETE, M. (2002): La didáctica de la educación física y el “área de conocimiento de expresión corporal: profesores y currículum”. *Revista de Educación*, 328, 137-154.

XIANG, P.; LOWY, S. y MCBRIDE, R. (2002): The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of teaching in physical education*, 21, 145-161.

ZABALA, M.; LOZANO, L.; DELGADO, M. A. y VICIANA, J. (2001): La evaluación del deporte en los programas de educación física. Un estudio en Granada capital. IV Congreso internacional sobre la enseñanza de la Educación física y el Deporte Escolar. En Mazón, V; Sarabia, D; Canales, F.J. y Ruiz, F. *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. A.D.E.F. Cantabria, 555-561.