Universidad de Huelva

Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas

Tratamiento del deporte dentro del Área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

José Robles Rodríguez

Fecha de lectura: 22 de julio de 2008

Bajo la dirección de los doctores:

Francisco Jiménez Fuentes-Guerra
José Mª Rodríguez López

Huelva, 2009

ISBN: 978-84-92679-80-5
D.L.: HU 19-2009

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA, CORPORAL Y SUS DIDÁCTICAS

TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

TESIS DOCTORAL

Autor: José Robles Rodríguez

Directores: Dr. D. Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra

Dr. D. José Mª Rodríguez López

A Auxi y Javier,
a mis Padres, Pepe y Sagrario,
a mis hermanos, Sagrario y Andrés,
y a mi abuela Aurora.

Agradecimientos

Este trabajo no ha sido fruto del esfuerzo de una sola persona, por ello me gustaría agradeceros de corazón a todos y a cada uno de los que habéis contribuido a la elaboración y finalización del mismo.

Gracias a los profesores de los cursos de doctorado, por iniciar mi formación como Doctorando, y gracias a mis compañeros de los cursos, por facilitarme todo lo necesario cuando estuve ausente de los mismos debido a las interinidades.

Gracias al grupo de expertos que me ayudó a construir el cuestionario y la entrevista, y a todos los compañeros de profesión que dedicaron su tiempo para darle validez a los instrumentos.

Gracias a los profesionales de Educación Física, que me atendieron y rellenaron el cuestionario ocupando su tiempo en beneficio del mío.

Gracias a los informantes claves, Fernando, Manuel Jesús, David, Diego, Clara, José, Begoña, Antonio, Mª Ángeles y Javier, por prestaros a ser entrevistados y hacer tan amena las reuniones.

Gracias a mis mejores codificadores, Manolo Abad, Manuel Jesús Parralo y Clara Pazos, por no aburriros antes de lo permitido con tanto BDXT, GTEC… y por contar con cada uno de vosotros siempre que os he necesitado, que han sido varias veces durante estos años. A ti especialmente, Manolo, por ser tan detallista, y señalarme aspectos tan concretos en los que sólo repara un perfeccionista y buen amigo como tú. Gracias por haber estado presente durante este tiempo y haber trabajado codo a codo conmigo.

Gracias a Ángel Boza, por atenderme con tanta amabilidad y darle significatividad estadística a mi trabajo.

Gracias a todos los miembros del Área de Educación Física, quienes fueron mis docentes y hoy día son mis amigos, y por alegrarse desde que me conocen con las buenas cosas que van aconteciendo en mi vida. Gracias Manolo Díaz, por preguntar siempre <<¿cómo va eso?>>. Gracias Pepe Tierra, por alegrarte cada vez que nos vemos. Gracias Ángela, por pararte y dedicarme parte de tu tiempo aun cuando llevas mucha prisa. Gracias Jesús Sáenz, por proporcionarme soluciones cada vez que te he pedido ayuda con más diligencia que si fuera para ti. Gracias José Antonio Rebollo, por tu trato personal, siempre correcto y respetuoso; es magnífico tener compañeros como tú. Gracias Jesús Tejada, por abrirme las puertas de tu tesis, de tu despacho, por haberme mirado desde siempre como a un compañero. Gracias Pedro Sáenz-López, por ser el mejor maestro de maestros, por ofrecer toda tu sabiduría y aportarme visiones siempre novedosas. Quiero que sepas que estás dentro de esta tesis, que durante su realización he tenido presente muchos momentos en los que tu enseñanza ha sido muy significativa para mi formación. Muchísimas gracias Fany, por atender siempre con amabilidad a mis llamadas, por tu disponibilidad tanto en la universidad como en tu tiempo libre, y gracias porque tus conocimientos han guiado mi investigación.

Gracias a Juan Javier, por ocupar tu tiempo en la lectura de este trabajo e hilar tan fino en tus correcciones. Y gracias porque sé que te alegras de este trabajo como si fuera tuyo. Por tu trato atento, por escucharme con tanta afabilidad desde el primer día.

Gracias a Mari y Juan Luís, porque, por dejar a un lado vuestros quehaceres y ayudarnos en los nuestros, habéis favorecido mi dedicación a esta tesis.

Gracias a mis Directores Javier Giménez y José Mª Rodríguez.

Muchas gracias Javier. Por animarme en los momentos menos productivos, por contar conmigo para asuntos profesionales desde el primer momento, por guiar esta tesis, tu segunda tesis escrita. Gracias por todas las

horas que le has dedicado a este trabajo, por ser tan buen profesional, por atenderme siempre que te he solicitado, y por ser tan buena persona, tan justo y coherente; por dar todo lo que eres y lo que tienes. Gracias de todo corazón por ser mi amigo.

Muchas gracias José Mª. Porque nunca me has dado el mero trato profesional que se le da a un dotorando, sino que me has tratado como a alguien de tu familia. Por no tener horarios para solucionarme los problemas que me han ido surgiendo en esta tarea; por ser tan buena gente, porque eres un ejemplo de optimismo, de alegría y de vitalidad envidiable. Gracias de todo corazón por ser mi amigo.

No podría dejar de dar las gracias a mis Padres, Pepe y Sagrario, porque este trabajo es fruto de vuestro esfuerzo, de vuestra entrega, de toda una vida luchando por vuestros hijos, y porque sois ejemplo de Padres. A mis hermanos, Sagrario y Andrés, por preguntar desde el primer día <<¿Te queda mucho para terminar la tesis?>>. Gracias por ser mis hermanos, estoy orgulloso de los dos por ser como sois y por dar prioridad a mis quehaceres antes que a los vuestros. Gracias a mi abuela, Aurora, por tu visión tan actual de la vida, y por querer a tus nietos por encima de todo.

Y gracias a las niñas de mis ojos, Auxi y Javier.

Gracias Javier, porque ahora tú eres mi vida, por estar presente en los momentos finales de esta tesis.

Gracias Auxi, gracias por ser mi mejor amiga, mi compañera, por ser mi esposa. Por sentarte a mi lado cuando te lo he pedido, por todas esas horas a solas y entusiasmarte de los avances de este trabajo a diario. Por alegrarte como te alegras por todo lo bueno que me ocurre, que nos ocurre. Gracias por tu lucidez sobre el papel. GRACIAS por ser como eres y por estar junto a mí.

RESUMEN

Tratamiento del deporte dentro del área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva

En la actualidad el deporte se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y cómo no, en el ámbito educativo. Por ello, debemos tener presente que la actividad físico - deportiva es un aspecto que va a influir de manera directa en la educación integral de los jóvenes. Por tanto, con nuestro estudio pretendemos conocer la realidad en cuanto al tratamiento que los docentes dan al deporte en las clases de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva.

Para obtener los primeros resultados hemos diseñado un cuestionario en el que se recogen datos como: perfil del profesorado, formación inicial y permanente de los docentes, aspectos relacionados con la iniciación deportiva y, el tratamiento de los principales elemento del currículum en relación al deporte, como son los objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Para el diseño de este instrumento contamos con las opiniones y revisiones de un grupo de expertos, así como el juicio de valor de un grupo de docentes en activo. Una vez finalizado el proceso de elaboración del instrumento se aplicó a la población objeto de estudio. Para el análisis de los datos obtenidos hemos utilizado el programa estadístico SPSS 13.0.

A continuación, con el objetivo de profundizar en los datos obtenidos con los cuestionarios se diseñó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a diez docentes que respondían a los distintos perfiles existentes en el colectivo de Educación Física, y se analizó mediante el AQUAD 5.0. Posteriormente, los datos obtenidos en ambos instrumentos fueron comparados dando así lugar a la triangulación de los mismos.

Entre los principales resultados obtenidos podemos destacar, que un sector importante del profesorado considera no tener conocimientos suficientes para impartir cualquier contenido deportivo. Además, no se observa unanimidad en cuanto a la aplicación de los contenidos deportivos desde el punto de vista de la iniciación deportiva, ya que sólo algo más la mitad del profesorado apoya esta idea.

Por otra parte, aunque no todos los docentes platean los mismos contenidos en el aula, encontramos que son los deportes colectivos los más utilizados, y durante el desarrollo de éstos se otorga más valor a los aspectos actitudinales, seguido de los procedimentales, y así lo recalcan a la hora de plantear los objetivos.

En cuanto a la metodología utilizada, se observa que hay un amplio sector del profesorado que sigue concediendo importancia a los aspectos técnico por encima de los tácticos, aunque es en el segundo ciclo donde tienen más importancia. La utilización del juego es un aspecto muy bien valorado por los docentes, sin embargo no ocurre lo mismo con la aplicación de la competición, la cual despierta ciertas discrepancias en el colectivo.

Por otro lado, en relación a la evaluación se observa que aunque la observación sistemática es el instrumento más valorado, las pruebas de ejecución técnica y los exámenes tienen un peso importante en la misma. Respecto a lo más valorado se observa que son las actitudes, en el primer ciclo, las que tienen más peso, aunque al avanzar en la etapa se le va otorgando más valor a los procedimientos.

Finalmente, concluimos la investigación planteando una serie de orientaciones de cara al planteamiento de los contenidos deportivos a lo largo de la ESO, así como una serie de implicaciones con las que se podría mejorar el tratamiento de los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

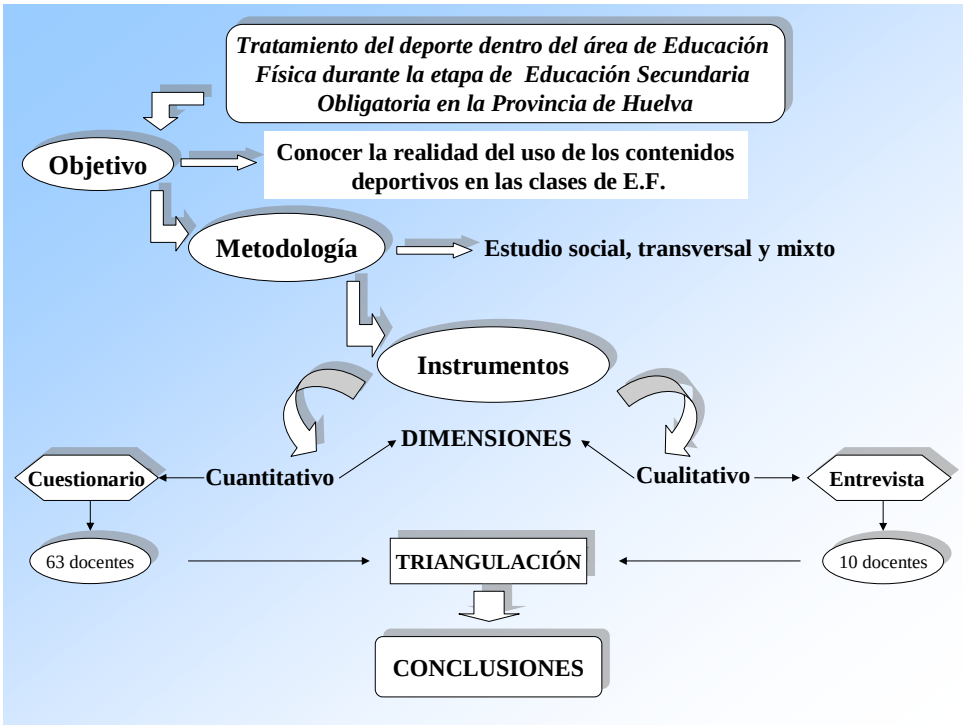


Gráfico 1: Esquema general de la investigación

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

1.- ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA..... 35
1.1.- VALORACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN..... 35
1.2- PERSPECTIVA PERSONAL..... 38
1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 39
1.4.- ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN..... 41

2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN..... 47
2.1.- EL DEPORTE..... 48
2.1.1.- CONCEPTO DE DEPORTE..... 48
2.1.2.- CLASIFICACIONES DEL DEPORTE..... 53
2.1.3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES..... 63
2.1.3.1.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES..... 63
2.1.3.2.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES DE EQUIPO..... 66
2.1.3.3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES DE ADVERSARIO……..... 71
2.1.4.- EL DEPORTE ESCOLAR..... 74
2.1.4.1.- EL DEPORTE COMO POTENCIADOR DE LOS VALORES EDUCATIVOS..... 82
2.1.4.2.- ¿QUÉ VALORES EDUCATIVOS PODEMOS FOMENTAR A TRAVÉS DEL 86

DEPORTE?.....
2.1.5.- JUSTIFICACIÓN DEL DEPORTE COMO CONTENIDO DENTRO DEL CURRÍCUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.S.O…..……..... 93
2.2.- INICIACIÓN DEPORTIVA…..... 106
2.2.1.- CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA…..... 109
2.2.2.- OBJETIVOS DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA…..... 113
2.2.3.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA…..... 115
2.2.4.- FASES DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA…..... 124
2.3.- MODELOS DE ENSEÑANZA EN EL DEPORTE…..... 137
2.3.1.- LOS MÉTODOS TRADICIONALES…..... 138
2.3.2.- LOS MÉTODOS ACTIVOS……..... 144
2.3.2.1.- PLANTEAMIENTO HORIZONTAL…..... 147
2.3.2.2.- PLANTEAMIENTO VERTICAL…..... 154
2.4.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓNA LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS……..…… 156

3.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN…..... 171
3.1.- DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN..... 173
3.1.1.- MODELOS DE INVESTIGACIÓN…..... 175
3.1.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... 180
3.2.- SUJETOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN…….. 183
3.2.1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN..... 183
3.2.2.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 183
3.2.2.1.- MUESTRA PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO……..... 183
3.2.2.2.- MUESTRA PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA.... 185
3.3.- INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN……..... 189
3.3.1.- EL CUESTIONARIO……..... 190
3.3.1.1.- CONCEPTO Y ASPECTOS BÁSICOS DEL

CUESTIONARIO..... 190
3.3.1.2.- ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO..... 198
3.3.1.3.- APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO..... 204
3.3.2.- LA ENTREVISTA……..... 208
3.3.2.1.- CONCEPTO Y ASPECTOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTA…..... 208
3.3.2.2.- ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA..... 215
3.3.3.- PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS..... 229
3.3.3.1.- ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIO..... 229
3.3.3.2.- ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA……..... 232

4.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS…..……..... 243
4.1.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVOS…..…. 243
4.1.1.- DIMENSIÓN DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS..... 244
4.1.2.- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE…..... 258
4.1.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA……..... 265
4.1.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS……..... 274
4.1.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS……..... 298
4.1.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA……..... 302
4.1.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN……..... 336
4.2.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN……..... 349
4.2.- ANÁLISIS INFERENCIAL……..... 355
4.2.1.- DIMENSIÓN DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS……..... 357
4.2.2.- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE…..... 359
4.2.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA……..... 366
4.2.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS……..... 367
4.2.5.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA……..... 372
4.3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS……..... 385
4.3.1.- DIMENSIÓN FORMACIÓN……..... 388
4.3.2.- DIMENSIÓN EXPERIENCIA……..... 400
4.3.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA……..... 410
4.3.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS……..... 421

4.3.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS……..... 438
4.3.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA……..... 450
4.3.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN……..... 471
4.3.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN……..... 481
4.4.- TRIANGULACIÓN DE DATOS……..... 489
4.4.1.- DIMENSIÓN DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS……..... 490
4.4.2.- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE…..... 492
4.4.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA……..... 494
4.4.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS……..... 498
4.4.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS……..... 503
4.4.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA……..... 505
4.4.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN……..... 513
4.4.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN……..... 518

5.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO……..... 523
5.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO……..... 523
5.2.- CONCLUSIONES……..... 525
5.2.1- CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS……..... 525
5.2.2.- IMPLICACIONES……..... 543
5.3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO……..... 545

6.- BIBLIOGRAFÍA……..... 549

7.- ANEXOS……..... 591
7.1- CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO……..... 592
7.2- CARTA DE PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO..... 593
7.3.- CUESTIONARIO..... 594
7.4.- ENTREVISTA……..... 601

ÍNDICE DE CUADROS. GRÁFICOS Y TABLAS

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

RESUMEN

GRÁFICOS

Gráfico 1: Esquema de la investigación.…….…..…..…… 11

CAPÍTULO 1: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

CUADROS

Cuadro 1: Índice del capítulo 1…….....…….…..... 35

GRÁFICOS

Gráfico 2: Esquema de la investigación…….....……..….... 43

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

Cuadro 2: Índice del capítulo 2…..…….…..... 47
Cuadro 3: Evolución del latín a las lenguas romances del término "Deporto" (García Blanco, 1997)……..... 49
Cuadro 4: Características del concepto deporte Hernández Moreno (1994)…...…... 52
Cuadro 5: Taxonomía de las actividades lúdico-deportivas-expresivas……..…... 62
Cuadro 6: Características de los deportes individuales en medio fijo o en medio fluctuante…….……..... 65
Cuadro 7: Características de los deportes individuales en función de la presencia o no de otros deportistas…….…….... 66
Cuadro 8: Características de los deportes individuales en función de la incertidumbre provocada por el medio…….…….. 66
Cuadro 9: Parámetros que intervienen en los juegos cooperación-oposición , según Hernández ……..…….…..... 70
Cuadro 10: Características praxeológicas de los deportes de equipo, según Lasierra y Lavega ……..……..... 71
Cuadro 11: Clasificación de los deportes de adversario según Parlebas….……. 72
Cuadro 12: Características del deporte escolar en la E.S.O.……..…….... 80
Cuadro 13: Valores expresados por futbolistas de 12 a 16 años..…..…….... 90
Cuadro 14: Valores expresados por futbolistas y tensitas de 12 a 16 años……... 91
Cuadro 15: Valores que podemos fomentar a través de la iniciación deportiva……... 91
Cuadro 16: Valores intrínsecos en la actividad física Guerra y Pintor Díaz, 2002)..... 92
Cuadro 17: Valores que podemos fomentar a través del deporte escolar según Álamo, J.M.; Amador, F.; Pintor Díaz (2002) …..…… 93
Cuadro 18: Consideraciones importantes dentro de la iniciación deportiva..……... 112
Cuadro 19: Objetivos generales en la iniciación deportiva……... 114
Cuadro 20: Características propias de los alumnos de 12 – 16 años..……... 118
Cuadro 21: Sugerencias propuestas por la Comisión de Australiana para el Deporte,

según Saraví (2000)... 124
Cuadro 22: Características del método tradicional (Blázquez, 1995)... 141
Cuadro 23: Características del modelo de enseñanza tradicional... 143
Cuadro 24: Principios pedagógicos de la Educación Física... 146
Cuadro 25: Características del modelo comprensivo ... 148
Cuadro 26: Planteamiento horizontal en la etapa de iniciación deportiva es la elaborada Lasierra y Lavega (1993)... 150
Cuadro 27: Modelo para la enseñanza de la técnica y la táctica en la iniciación deportiva, según López Ros y Castejón (1998)... 153
Cuadro 28: Referencia a la técnica deportiva en el D.C.B... 153
Cuadro 29: Investigaciones sobre la enseñanza desde el punto de vista de la comprensión táctica en el hockey hierba, frente a la enseñanza tradicional... 153
Cuadro 30: Planes de estudio en la universidades españolas... 158
Cuadro 31: Planes de estudio en la universidad Pablo de Olavide... 160
Cuadro 32: Asignaturas optativas. Universidad Pablo de Olavide... 161
Cuadro 33: Planes de estudio en la FCCAFD Universidad de Granada... 164
Cuadro 34: Planes de estudio en la Facultad de Magisterio. Universidad de Sevilla... 166

GRÁFICOS

Gráfico 3: Clasificación del deporte según Bouet (1968)... 55
Gráfico 4: Clasificación del deporte según Durand (1968)... 55
Gráfico 5: Clasificación del deporte según Matveiev (1975)... 56
Gráfico 6: Clasificación del deporte según Parlebas (1981)... 57
Gráfico 7: Clasificación de los deportes de oposición según Hernández y Blázquez (1983)... 58
Gráfico 8: Clasificación de los deportes de cooperación según Hernández y Blázquez (1983)... 59
Gráfico 9: Clasificación de los deportes de cooperación – oposición (1983)... 60
Gráfico 10: Clasificación del deporte según García Ferrando (1990)... 60
Gráfico 11: Clasificación de los juegos deportivos según Len Almond (1986)... 61
Gráfico 12: Clasificación de los deportes de cooperación-oposición según Hernández y Blázquez (1983)... 68
Gráfico 13: Clasificación de los deportes de oposición según Hernández y Blázquez (1983)... 73
Gráfico 14: Términos que engloba al deporte en edad escolar... 76
Gráfico 15: Elementos que influyen en el deporte escolar... 81
Gráfico 16: Valores del deporte... 89
Gráfico 17: Factores que condicionan la iniciación deportiva... 116
Gráfico 18: Elementos del contexto que influyen en la iniciación deportiva... 120
Gráfico 19: Edades medias (Blázquez y Batalla, 1995)... 126
Gráfico 20: Fases de la formación deportiva en fútbol según Leali (1985)... 127
Gráfico 22: Fases de la iniciación deportiva, según Pintor (1989)... 128
Gráfico 23: Etapas generales de formación, basadas en Antón (1990)... 129
Gráfico 24: Fase en la iniciación deportiva basado en Sánchez Bañuelos (1992)... 130
Gráfico 25: Fases de la iniciación deportiva según Delgado (1994)... 131
Gráfico 26: Fases de la formación deportiva basado en Sáenz-López y Tierra (1995) 132
Gráfico 27: Etapas de la iniciación deportiva basadas en Blázquez (1999b)... 133
Gráfico 28: Estructuración de los contenidos de judo dentro de la fase de iniciación deportiva (Carratalá ,2000)... 134
Gráfico 29: Fases de la iniciación deportiva según Giménez (2000a)... 135
Gráfico 30: Fases de la iniciación deportiva según Sánchez Bañuelos (1984)... 139
Gráfico 31: Fases principales que caracterizan al modelo técnico de iniciación

deportiva (Contreras, De la Torre y Velázquez (2001)..... 140
Gráfico 32: Propuesta del enfoque compresivo en iniciación deportiva (Devís, 1996)…..... 149
Gráfico 33: Modelo para la enseñanza de los juego deportivos, según Bunker y Thorpe (1982), citador por Thorpe (1992)…..... 152
Gráfico 34: Estructura integrada del enfoque constructivista "horizontal" y "vertical" en la enseñanza deportiva. (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001)... 155

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

Cuadro 35: Índice del capítulo 3…….. 171
Cuadro 36: Modelo interpretativo, postulados. (Colás, 1994)…….. 178
Cuadro 37: Características del modelo crítico (Colás, 1994)……..…… 179
Cuadro 38: Pasos previstos en nuestra investigación…… 183
Cuadro 39: Tipos de preguntas de un cuestionario……... 193
Cuadro 40: Ventajas del cuestionario…… 194
Cuadro 41: Inconvenientes del cuestionario……. 195
Cuadro 42: Ventajas e inconvenientes de la entrevista …… 215
Cuadro 43: Preguntas que forman la entrevista……. 221
Cuadro 44: Cuadro dimensiones, categoría, códigos de la entrevista……... 228
Cuadro 45: Tipo de análisis y prueba estadística…….. 232

GRÁFICOS

Gráfico 35: Esquena general de la metodología de la investigación…… 173
Gráfico 36: Etapas de la investigación Según Briones (1990)……..…….. 174
Gráfico 37: Modelos de investigación…… 177
Gráfico 38: Proceso de elaboración y aplicación del cuestionario……. 197
Gráfico 39: Fases del desarrollo de la entrevista…… 213

TABLAS

Tabla 1: Población y muestra…… 184
Tabla 2: Número de profesores encuestado por titulación…… 185
Tabla 3: Perfiles de los profesores entrevistados…….. 189
Tabla 4: Perfiles de los profesores que validan el cuestionario definitivo..…….. 200
Tabla 5: Profesores que contestan al cuestionario……. 205
Tabla 6: Perfiles de los profesores entrevistados……... 216

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

RESULTADOS DE LOA CUESTIONARIOS

CUADROS

Cuadro 46: Índice del capítulo 4.1……... 24
Cuadro 47: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión datos socio-demográfico ……...…… 244
Cuadro 48: Síntesis dimensión socio-demográfico.……..…… 258
Cuadro 49: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión formación inicial y permanente ……...…… 258

Cuadro 50: Síntesis de la dimensión de formación inicial y permanente…… 264
Cuadro 51: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión iniciación deportiva…… 265
Cuadro 52: Síntesis dimensión iniciación deportiva…… 273
Cuadro 53: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de contenidos… 281
Cuadro 54: Síntesis dimensión de contenidos…… 297
Cuadro 55: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de objetivos….. 298
Cuadro 56: Síntesis dimensión objetivos…… 301
Cuadro 57: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de metodología. 302
Cuadro 58: Síntesis dimensión metodología…… 335
Cuadro 59: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de evaluación.... 336
Cuadro 60: Síntesis dimensión evaluación…… 349
Cuadro 61: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión seminario de formación ……... 349

GRÁFICOS

Gráfico 40: Porcentaje en relación al género de los profesores de E.F de la provincia de Huelva……... 246
Gráfico 41: Porcentaje en cuanto a la edad de los profesores de E.F de la provincia de Huelva…….. 247
Gráfico 42: Porcentaje de las titulaciones de los profesores de E.F de la provincia de Huelva…….. 249
Gráfico 43: Porcentaje de edades de los profesores de E.F. de la E.S.O. en la provincia de Huelva…… 250
Gráfico 44: Situación actual del profesorado de E.F. de la E.S.O. de la provincia de Huelva…….. 252
Gráfico 45: Porcentaje de las titulaciones deportivas de los profesores de E.F de la provincia de Huelva…….. 253
Gráfico 46: Titulaciones deportivas de los profesores de E.F. de la provincia de Huelva…….. 255
Gráfico 47: Porcentaje de profesores de E.F. que se han dedicado a la I.D……... 256
Gráfico 48: Porcentaje de los profesores de E.F de la provincia de Huelva que han practicado deporte……... 257
Gráfico 49: Porcentaje de profesores que forman parte de un grupo de trabajo……. 260
Gráfico 50: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva……... 261
Gráfico 51: Datos sobre la formación permanente del profesorado de E.F. de la provincia de Huelva…… 263
Gráfico 52: Porcentaje de docentes que considera suficiente su labor diaria……..…... 265
Gráfico 53: Porcentaje de docentes que considera la Iniciación Deportiva como un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva…….. 266
Gráfico 54: Porcentaje de profesores que considera la I.D. como el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente……... 267
Gráfico 55: Porcentaje de docentes que considera que durante la etapa de I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos que el rendimiento que obtengan……... 268
Gráfico 56: Porcentaje de docentes que considera que el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D……..…. 270
Gráfico 57: Porcentaje de docentes que considera que la I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva……..….. 271
Gráfico 58: Porcentaje de docentes que considera que lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria……..……... 272

Gráfico 59: Importancia de los bloques de contenidos según los profesores de E.F….. 276
Gráfico 60: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F…….. 277
Gráfico 61: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F…….. 278
Gráfico 62: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido al material del que disponen……... 280
Gráfico 63: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a las instalaciones de las que disponen……..…….. 281
Gráfico 64: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos……...……. 282
Gráfico 65: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que demandas los alumnos……... 283
Gráfico 66: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que conocen y dominan……..... 285
Gráfico 67: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje…….. 286
Gráfico 68: Principales valores educativos indicados por los profesores……... 288
Gráfico 69: Valoración de los deportes que los docentes conceden a las distintas disciplinas deportivas…….. 289
Gráfico 70: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 1º E.S.O……...…… 291
Gráfico 71: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 2º E.S.O……...…… 292
Gráfico 72: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 3º E.S.O……...…… 293
Gráfico 73: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 4º E.S.O……...…… 294
Gráfico 74: Prioridad que los docentes otorgan en relación a conceptos, procedimiento y actitudes…… 295
Gráfico 75: U.D. desarrollas por curso por los profesores de E.F. de la provincia de Huelva…… 296
Gráfico 76: Media que le otorgan los profesores de E.F. de la provincia de Huelva al carácter de los objetivos…….. 300
Gráfico 77: Porcentaje de profesores que plantea los mismos objetivos a todos los alumnos……..... 301
Gráfico 78: Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F. en el 1º ciclo…….. 304
Gráfico 79: Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F. en el 2º ciclo…….. 305
Gráfico 80: Importancia que dan los profesores al aspecto de los contenidos deportivos en las clases de E.F…… 309
Gráfico 81: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia al aspecto lúdico (1º Ciclo)……... 310
Gráfico 82: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le dan más importancia al aspecto lúdico (2º Ciclo)……... 311
Gráfico 83: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (1º Ciclo)…… 312
Gráfico 84: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le dan más importancia los aspectos técnicos (2º Ciclo)…… 313
Gráfico 85: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos tácticos (1º Ciclo)……...…… 315
Gráfico 86: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos tácticos (2º Ciclo)……... 315
Gráfico 87: Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora

de los aspectos técnicos (1º ciclo)…….……..... 317
Gráfico 88: Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos (2º ciclo)…….……..... 318
Gráfico 89: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (1º ciclo)..…….....**.....** 320
Gráfico 90: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (2º ciclo)...…….....….... 320
Gráfico 91: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (1º Ciclo)……...… 322
Gráfico 92: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (2º Ciclo)…….. 322
Gráfico 93: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (1º ciclo)…….…….. 323
Gráfico 94: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (2º ciclo)…….. 326
Gráfico 95: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)…….…. 327
Gráfico 96: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)…….…. 328
Gráfico 97: Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)…..……. 329
Gráfico 98: Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)……..…..… 330
Gráfico 99: Porcentaje de profesores que les resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos (1º ciclo)…….…. 331
Gráfico 100: Porcentaje de profesores que les resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos (2º ciclo)…….…. 332
Gráfico 101: Porcentaje de profesores que utiliza los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos (1º ciclo)…..……. 333
Gráfico 102: Porcentaje de profesores que utiliza los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos (2º ciclo)…..……. 334
Gráfico 103: Porcentaje de la realización de la evaluación inicial antes de comenzar con un deporte en E.F……... 336
Gráfico 104: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de la U.D…….. 338
Gráfico 105: Porcentaje de la realización de la evaluación durante la U.D…….. 339
Gráfico 106: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de cada trimestre….. 339
Gráfico 107: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza la observación sistemática para evaluar…….. 341
Gráfico 108: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza las pruebas de ejecución técnica para evaluar…….. 341
Gráfico 109: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza los exámenes teóricos para evaluar…….. 343
Gráfico 110: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza trabajos para evaluar……..... 342
Gráfico 111: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza otros instrumentos para evaluar…….. 343
Gráfico 112: Porcentaje de los profesores que realiza evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos…… 344
Gráfico 113: Porcentaje que otorga los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º ciclo…….…… 346
Gráfico 114: Porcentaje que otorga los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º ciclo…….…… 346
Gráfico 115: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º ciclo en la evaluación…….....…… 348

Gráfico 116: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º ciclo en la evaluación……..…… 348
Gráfico 117: Porcentaje sobre la participación de un seminario……..……. 350

TABLAS

Tabla 7: Ámbitos establecidos en el diseño del cuestionario e ítems que los desarrollan…….. 244
Tabla 8: Porcentaje en relación al género de los profesores de E.F de la provincia de Huelva…….. 246
Tabla 9: Porcentaje en cuanto a la edad de los profesores de E.F de la provincia de Huelva…… 247
Tabla 10: Porcentaje de las titulaciones de los profesores de E.F de la provincia de Huelva……. 248
Tabla 11: Porcentaje de edades de los profesores de E.F. de la E.S.O. en la provincia de Huelva…… 250
Tabla 12: Situación actual del profesorado de E.F. de la E.S.O. de la provincia de Huelva……. 251
Tabla 13: Porcentaje de las titulaciones deportivas de los profesores de E.F de la provincia de Huelva…… 253
Tabla 14: Titulaciones deportivas de los profesores de E.F. de la provincia de Huelva……. 254
Tabla 15: Porcentaje de profesores de E.F. que se han dedicado a la I.D……..... 256
Tabla 16: Porcentaje de los profesores de E.F de la provincia de Huelva que ha practicado deporte……...……... 257
Tabla 17: Porcentaje de profesores que forman parte de un grupo de trabajo…… 259
Tabla 18: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva…….. 261
Tabla 19: Datos sobre la formación permanente del profesorado de E.F. de la provincia de Huelva…… 262
Tabla 20: Porcentaje de docentes que considera suficiente su labor diaria……..... 263
Tabla 21: Porcentaje de docentes que considera la Iniciación Deportiva como un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva……. 266
Tabla 22: Porcentaje de profesores que considera la I.D. como el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente…….. 297
Tabla 23: Porcentaje de docentes que considera que durante la etapa de I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos que el rendimiento que obtengan……...…….. 268
Tabla 24: Porcentaje de docentes que considera que el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D……. 270
Tabla 25: Porcentaje de docentes que considera que la I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva……. 271
Tabla 26: Porcentaje de docentes que considera que lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria……... 272
Tabla 27: Importancia de los bloques de contenidos según los profesores de E.F…. 275
Tabla 28: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F…… 277
Tabla 29: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F…… 278
Tabla 30: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido al material del que disponen…… 279
Tabla 31: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a las instalaciones de las que disponen……...…… 281

Tabla 32: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos……...…… 282
Tabla 33: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que demandas los alumnos…….…… 283
Tabla 34: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que conocen y dominan…….…….. 284
Tabla 35: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje…….……...……. 285
Tabla 36: Principales valores educativos indicados por los profesores……... 287
Tabla 37: Valoración de los deportes que los docentes conceden a las distintas disciplinas deportivas…….……. 289
Tabla 38: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en los distintos cursos de la E.S.O……..…. 290
Tabla 39: Prioridad que los docentes otorgan en relación a conceptos, procedimiento y actitudes……...…… 295
Tabla 40: U.D. desarrollas por curso por los profesores de E.F. de la provincia de Huelva…….…… 296
Tabla 41: Media que le otorgan los profesores de E.F. de la provincia de Huelva al carácter de los objetivos……...…….. 299
Tabla 42: Porcentaje de profesores que plantea los mismos objetivos a todos los alumnos……... 301
Tabla 43: Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F……. 304
Tabla 44: Estilos de enseñanza utilizados para los deportes individuales, los colectivos y de adversarios…….……. 307
Tabla 45: Importancia que dan los profesores al aspecto de los contenidos deportivos en las clases de E.F…….. 308
Tabla 46: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia al aspecto lúdico (1º Ciclo)…… 310
Tabla 47: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le dan más importancia al aspecto lúdico (2º Ciclo)…… 310
Tabla 48: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (1º Ciclo)…….. 312
Tabla 49: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (2º Ciclo)…….. 313
Tabla 50: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos tácticos (1º Ciclo)……...…… 314
Tabla 51: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos tácticos (2º Ciclo)……... 315
Tabla 52: Porcentaje de profesores que utilizan los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos (1º Ciclo). ……..…….... 317
Tabla 53: Porcentaje de profesores que utilizan los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos (2º Ciclo)..……..... 317
Tabla 54: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (1º Ciclo)..……...……..... 319
Tabla 55: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (2º Ciclo)...……..……..... 320
Tabla 56: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (1º Ciclo)……. 321
Tabla 57: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (2º Ciclo)……. 322
Tabla 58: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (1º Ciclo)……...……. 325

Tabla 59: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (2º Ciclo)…….…. 325
Tabla 60: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)…… 327
Tabla 61: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)…… 327
Tabla 62: Porcentaje de profesores que habitualmente trabajan los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)…… 329
Tabla 63: Porcentaje de profesores que habitualmente trabajan los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)…… 330
Tabla 64: Porcentaje de profesores que le resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos (1º Ciclo)……..… 331
Tabla 65: Porcentaje de profesores que le resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos (2º Ciclo)…..……... 332
Tabla 66: Porcentaje de la no utilizo los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos (1º Ciclo)…….……..…. 333
Tabla 67: Porcentaje de la no utilizo los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos (2º Ciclo)……...…….. 333
Tabla 68: Porcentaje de la realización de la evaluación inicial antes de comenzar con un deporte en E.F……. 337
Tabla 69: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de la U.D…… 338
Tabla 70: Porcentaje de la realización de la evaluación durante la U.D…… 339
Tabla 71: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de cada trimestre…. 339
Tabla 72: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza la observación sistemática para evaluar……...……. 340
Tabla 73: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza las pruebas de ejecución técnica para evaluar…… 341
Tabla 74: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza los exámenes teóricos para evaluar…… 342
Tabla 75: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza trabajos para evaluar…… 342
Tabla 76: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza otros instrumentos para evaluar…… 343
Tabla 77: Porcentaje de los profesores que realiza evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos……... 344
Tabla 78: Porcentaje que otorgan los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º Ciclo……..… 345
Tabla 79: Porcentaje que otorgan los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º Ciclo…….. 346
Tabla 80: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º Ciclo en la evaluación…….....…… 347
Tabla 81: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º Ciclo en la evaluación…….....…… 348
Tabla 82: Porcentaje sobre la participación de un seminario……..…….. 350
Tabla 83: Aspectos sobre los que los docentes quieren profundizar…….. 351

ANÁLISIS INFERENCIAL

CUADROS

Cuadro 62: Índice del capítulo 4.2……... 355
Cuadro 63: Tipo de análisis y prueba estadística…….. 356

GÁFICOS

Gráfico 118: Porcentaje de docentes que trabaja o ha trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva en función de sus estudios…… 358
Gráfico 119: Porcentaje de docentes que han practicado deporte federativamente en función de sus estudios…… 359
Gráfico 120: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva en función de los estudios… 361
Gráfico 121: Porcentaje de docentes que suele leer libros y revistas en función de su titulación universitaria……. 362
Gráfico 122: Porcentaje de docentes que habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar en función de los años de experiencia…… 364
Gráfico 123: Porcentaje de docentes que considera suficiente con su labor diaria en función de su formación…….. 365
Gráfico 124: Porcentaje de docentes que considera adecuado el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D……. 367
Gráfico 125: Porcentajes de profesores que seleccionan los deportes por ser los que demandan los alumnos, en función de los estudios universitarios…….. 369
Gráfico 126: Porcentaje de docentes que dedican más tiempo a los deportes individuales durante el 2º ciclo de la ESO…….. 370
Gráfico 127: Porcentaje de docentes que dedica más tiempo a los deportes colectivos durante el 2º ciclo de la ESO……... 371
Gráfico 128: Prioridad que dan los docentes respecto a conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva, en función de sus años de experiencia…….. 372
Gráfico 129: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica en función de los años de experiencia (1º ciclo)……. 374
Gráfico 130: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (1º ciclo)…… 377
Gráfico 131: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (2º ciclo)…… 377
Gráfico 132: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (1º ciclo)…….. 379
Gráfico 133: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (2º ciclo)…….. 380
Gráfico 134: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (1º ciclo)…… 381
Gráfico 135: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (2º ciclo)…… 382

TABLAS

Tabla 84: Porcentaje de docentes que trabaja o ha trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva en función de sus estudios…… 358
Tabla 85: Porcentaje de docentes que han practicado deporte federativamente en función de sus estudios…… 359
Tabla 86: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva en función de los estudios… 360

Tabla 87: Porcentaje de docentes que suele leer libros y revistas en función de su titulación universitaria…… 363
Tabla 88: Porcentaje de docentes que habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar en función de los años de experiencia…… 362
Tabla 89: Porcentaje de docentes que considera suficiente con su labor diaria en función de su formación…….. 365
Tabla 90: Porcentaje de docentes que considera adecuado el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D……. 367
Tabla 91: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser los que demandan los alumnos, en función de los estudios universitarios…….. 368
Tabla 92: Porcentaje de docentes que dedican más tiempo a los deportes individuales durante el 2º ciclo de la ESO…….. 369
Tabla 93: Porcentaje de docentes que dedica más tiempo a los deportes colectivos durante el 2º ciclo de la ESO……... 370
Tabla 94: Prioridad que dan los docentes respecto a conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva, en función de sus años de experiencia……... 371
Tabla 95: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica en función de los años de experiencia (1º ciclo)…… 374
Tabla 96: Utilización de la competición como medio de aprendizaje durante las clases de Educación Física…… 375
Tabla 97: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (1º ciclo)…… 376
Tabla 98: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (2º ciclo)…… 377
Tabla 99: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (1º ciclo)……... 379
Tabla 100: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (2º ciclo)……... 379
Tabla 101: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (1º ciclo)…… 381
Tabla 102: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (2º ciclo)…… 381

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

CUADROS

Cuadro 64: Índice del capítulo 4.2……... 385
Cuadro 65: Frecuencia de los códigos en cada entrevista……... 388
Cuadro 66: Dimensión formación..……... 389
Cuadro 67: Frecuencia de código de la dimensión formación...……... 390
Cuadro 68: Dimensión experiencia……... 401
Cuadro 69: Frecuencia de código de la dimensión experiencia……... 401
Cuadro 70: Dimensión iniciación deportiva……...……... 411
Cuadro 71: Frecuencia de código de la dimensión iniciación deportiva……... 411
Cuadro 72: Dimensión contenidos deportivos……...……... 422
Cuadro 73: Frecuencia de código de la dimensión contenidos deportivos……... 423
Cuadro 74: Dimensión objetivos...……... 439

Cuadro 75: Frecuencia de código de la dimensión objetivos……... 439
Cuadro 76: Dimensión metodología..……... 451
Cuadro 77: Frecuencia de código de la dimensión metodología……... 452
Cuadro 78: Dimensión evaluación.……... 472
Cuadro 79: Frecuencia de código de la dimensión evaluación.……... 472
Cuadro 80: Dimensión seminario de formación.……... 481
Cuadro 81: Frecuencia de código de la dimensión evaluación……... 482

GÁFICOS

Gráfico 136: Frecuencia de los códigos de cada dimensión…… 386
Gráfico 137: Dimensión formación…..…….…….. 391
Gráfico 138: Dimensión experiencia……..…….. 410
Gráfico 139: Dimensión contenidos deportivos……..…….…….. 431
Gráfico 140: Dimensión objetivos……..…….. 450
Gráfico 141: Dimensión metodología…….. 471
Gráfico 142: Prioridad en conceptos, procedimientos y actitudes. Instrumentos utilizados en la evaluación…….....… 478

TRIANGULACIÓN DE DATOS

CUADROS

Cuadro 82: Índice del capítulo 4.3……... 489

GÁFICOS

Gráfico 143: Valoración de los instrumentos de formación.…… 494
Gráfico 144: Síntesis dimensión Iniciación Deportiva…….…… 497
Gráfico 145: A qué deportes dedican más tiempo los docentes ..…… 501
Gráfico 146: Cómo realizan los docentes el trabajo de los aspectos técnico.-tácticos… 508
Gráfico 147: Importancia y utilización de la competición como medio de aprendizaje para el desarrollo de los contenidos deportivos……..……. 511
Gráfico 148: Aspectos relacionados con la evaluación de los contenidos deportivos … 517

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Cuadro 83: Índice del capítulo 5…..……... 523

CAPÍTULO 7: ANEXOS

Cuadro 84: Índice del capítulo 7…..…….……... 591

CAPÍTULO 1

ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.- ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.- VALORACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN
1.2.- PERSPECTIVA PERSONAL
1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
1.4.- ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 1: Índice del capítulo 1

Para una mejor compresión del estudio, este primer capítulo comienza con una valoración general del tema de la investigación. A continuación, nos centraremos en el por qué de la elección del tema desde una perspectiva personal. Seguidamente, se presentan los objetivos que pretendemos conseguir mediante el desarrollo de dicho estudio. Y finalmente, para obtener una visión general del desarrollo del trabajo realizado, mostramos el esquema general de la investigación.

1.1.- VALORACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente nos encontramos ante una sociedad que en la última década ha sufrido grandes cambios, innovaciones tecnológicas, transformaciones políticas, nuevo estilo de vida, etc. Ante tanta variación el ser humano debe adaptarse a las nuevas situaciones. La educación como servicio público, no está exenta de estos cambios debiendo ser pionera en este sentido. Delors y Cols. (1996:18), consideran que *la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia*.

En ese mismo sentido, McCulloch (2007) afirma que la educación ha ido cambiando a lo largo de los años con el fin de cambiar y adaptar el conocimiento de forma adecuada a los objetivos que en la sociedad permanecen.

Este nuevo estilo de vida se ve reflejado en el adolescente. Durante los últimos años la actividad físico-deportiva en los jóvenes ha descendido de forma considerable, como lo demuestran estudios recientes en donde se observa que un elevado porcentaje de la población adolescente en edad escolar es muy poco activa, respecto a la práctica deportiva (Hernández Álvarez y Cols. 2007; De Hoyo y Sañudo, 2007; Chillón, 2005; Chillón y Cols., 2002; Ariza, y cols., 2001).

La adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo posterior de la persona, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico. Lo que hagamos durante esta etapa se verá reflejado más tarde, de ahí la importancia de mantener buenos hábitos durante este periodo de la vida. En este sentido, cabe resaltar el estudio de Castillo (2006) sobre la población Universitaria Onubense, en donde se observa que sólo el 23,8 % de los jóvenes practican actividad física de manera habitual.

Esta inactividad por parte de los jóvenes, en ocasiones, va emparejada con la falta de motivación. Según indica Cervelló (1996), abandono y motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero es a menudo consecuencia de la falta del segundo. En este sentido, Iso-Ahola y St.Clair (2000), afirman que la motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte.

Son muchos los casos en el que el único contacto con la práctica físico-deportiva, por parte de los alumnos /as, se lleva a cabo durante el horario lectivo, es por lo que el docente de Educación Física pasa a ser uno de los principales responsables, debiendo transmitir estímulos positivos hacia la práctica de la misma. En este sentido, en estudio recientes Ramos y Col.

(2007), afirman que los docentes de Educación Física son considerados como condicionantes prioritarios del ocio físico-deportivo de los adolescentes.

Por otra parte, la ley que regula la asignatura de Educación Física en Secundaria, plantea el desarrollo de varios bloques de contenidos. Uno de estos bloques es el de juegos y deportes, generalmente, éste es el más solicitado por lo alumnos /as, concretamente los deportes de equipo (Gutiérrez y Cols., 2007; Brian Cleven, 2006; Greenwood y Stillwell, 2001). Además, ciertos estudios demuestran que los docentes otorgan una mayor carga lectiva a estos contenidos a lo largo de la etapa (Salina y Viciana, 2006; Viciana y Col., 2006; Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciana y Lozano, 2002: Zabala y Col., 2001; Díaz Lucea, 2001; Napper-Owen y Col., 1999). Es por ello, por lo que consideramos que todo estudio que contribuya a mejorar la formación del docente en relación a la aplicación de los deportes en el aula, va a beneficiar en cierta medida a una mejor calidad de vida del alumnado durante las posteriores etapas de la misma.

Actualmente, no todos los docentes que imparten clases de Educación Física en Secundaria han recibido una formación adecuada para asumir dicha responsabilidad. Las plazas de Educación Física hoy día están ocupadas no sólo por Licenciados y Diplomados en Educación Física, personal cualificado para esta labor, sino también por Médicos, Abogados y psicólogos, entre otros.

Generalmente este personal no cualificado trabaja el deporte, durante las clases de Educación Física, a través de un modelo de enseñanza tradicional, repercutiendo de este modo en la formación de nuestros alumnos /as.

Por ello, creemos que es necesario conocer la realidad existente en el área de Educación Física, especialmente en nuestro entorno, en la provincia de Huelva. El deporte como contenido de Educación Física debe tener unas características específicas motivadas por las peculiaridades del contexto, por lo que con el presente estudio pretendemos conocer la realidad del tratamiento del

deporte en las clases de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva.

1.2.- PERSPECTIVA PERSONAL

Una Tesis Doctoral es un trabajo de investigación que ocupa varios años de tu vida, por lo que la elección del tema a investigar es una decisión que debe ser madurada. La opción de encaminar la investigación hacia un objeto de estudio va a suponer la especialización en un tema determinado. Esto conlleva muchas horas de estudio, de biblioteca, de ordenador, por lo que el interés y la motivación hacia tal cuestión debe estar presente durante tan largo proceso, para poder de ese modo culminarlo de manera satisfactoria.

Son varios los motivos que han influido en mi elección a la hora de decidir investigar el deporte dentro del ámbito educativo, los cuales presentamos a continuación.

Primeramente, la relación que he tenido desde niño con el deporte ha provocado en mí un interés cada vez más acusado por éste, hasta el punto que una vez finalizados los estudios en el instituto tenía muy clara que la formación que quería seguir obteniendo debía estar relacionada con la Educación Física y el Deporte.

En segundo lugar, también ha influido, por un lado, el que actualmente sea profesor de Educación Física en Secundaria, y por otro lado, mi relación como entrenador de escuelas deportivas de Judo durante los últimos catorce años, dedicándome en gran medida a la Iniciación Deportiva de este deporte.

Es por ello, por lo decidí trabajar sobre un tema el que yo estuviera inmerso y, que sirviera para mejorar mis conocimientos y el de otros compañeros en beneficio de nuestra labor como docentes.

Después de todo este planteamiento tenía claro que debía estudiar el deporte relacionándolo con mi labor como docente, por lo que no tenía ningún tipo de duda con respecto a que el objeto de estudio tenía que estar encaminado hacia el Deporte en las clases de Educación Física.

Por último, pienso que conocer la realidad del contexto educativo en lo referente a la Educación Física es de vital importancia, así como la formación del personal docente que imparte dicha materia. Los planteamientos que realicemos en nuestras clases a la hora de trabajar cualquier contenido deportivo van a depender en gran medida de la formación que hayamos recibido durante nuestros estudios y de si verdaderamente somos profesores de Educación Física por vocación.

1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez analizado y valorado el tema de investigación, así como plasmadas nuestras inquietudes, presentamos a continuación los objetivos que nos planteamos:

1. Establecer el perfil del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria de la Provincia de Huelva.

2. Analizar la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física de ESO:

    2.1. Conocer el grado de satisfacción del profesorado por los conocimientos adquiridos durante la carrera en relación con los contenidos deportivos.

    2.2. Conocer los intereses y las preocupaciones formativas del docente de Educación Física en relación a los contenidos deportivos.

3. Analizar las opiniones de los docentes respecto a la presencia de una metodología propia de la etapa de la iniciación deportiva a lo largo de la Educación Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

4. Descripción y análisis de los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.

    4.1. Describir y analizar cómo es la programación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física a lo largo de la Secundaria.

    4.2. Describir y analizar los objetivos que persiguen los docentes con la aplicación de los contenidos deportivos.

    4.3. Describir y analizar la metodología de enseñanza aplicada durante el desarrollo de los contenidos deportivos.

    4.4. Describir y analizar cómo se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos deportivos.

5. Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

6. Diseñar instrumentos de investigación específicos que permitan la recogida de información necesaria para llevar a cabo el estudio.

    6.1. Elaborar un cuestionario con el que recabar la información necesaria para el estudio.

    6.2. Elaborar una entrevista a partir de los datos obtenidos en el cuestionario.

7. Plantear unas orientaciones relacionadas con la puesta en práctica de los contenidos deportivos a lo largo de ESO.

1.4.- ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para finalizar el capítulo y con el fin de que el lector tenga una mejor comprensión de la investigación, resumiremos brevemente el estudio realizado, comentando cada capítulo y enumerando las ideas generales de cada uno de ellos.

- En el **capítulo 1** realizamos una valoración del tema, así como las principales inquietudes e intereses que nos han inclinado por la elección del mismo. Finalizamos el capítulo enumerando los objetivos que nos hemos planteado en el estudio.

- En el **capítulo 2** desarrollamos toda la fundamentación teórica de la investigación, partiendo de un análisis del deporte en general, para ir aterrizando en el deporte escolar, así como el tratamiento de éste en el currículum de la etapa de ESO. Seguidamente nos centramos en la iniciación deportiva, continuamos el capítulo describiendo las principales características de los modelos de enseñanza del deporte y, para finalizar realizamos un breve apartado relacionado con la formación recibida en relación a los contenidos deportivos en las distintas facultades andaluzas en donde se estudia la licenciatura de Educación Física.

- En el **capítulo 3** desarrollamos toda la metodología de la investigación, describiendo los modelos de investigación más importantes, así como los instrumentos de investigación utilizados en nuestro estudio. A continuación, describimos el proceso que hemos llevado a cabo para el

análisis de los datos con cada uno de los instrumentos, y se concluye con el desarrollo de la investigación.

- En el **capítulo 4** analizamos y discutimos los datos obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas, centrándonos en los aspectos más relevantes de cada dimensión. A continuación, realizamos la triangulación de los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos.

- En el **capítulo 5** plasmamos las conclusiones de la investigación, incluyendo las principales limitaciones encontradas, las perspectivas futuras de la investigación y las conclusiones más importantes del estudio.

- En el **capítulo 6** enumeramos todas las referencias bibliográficas utilizadas para llevar a cabo nuestro estudio.

- Finalmente en el **capítulo 7** adjuntamos los anexos, como son el cuestionario y la entrevista utilizados en el estudio.

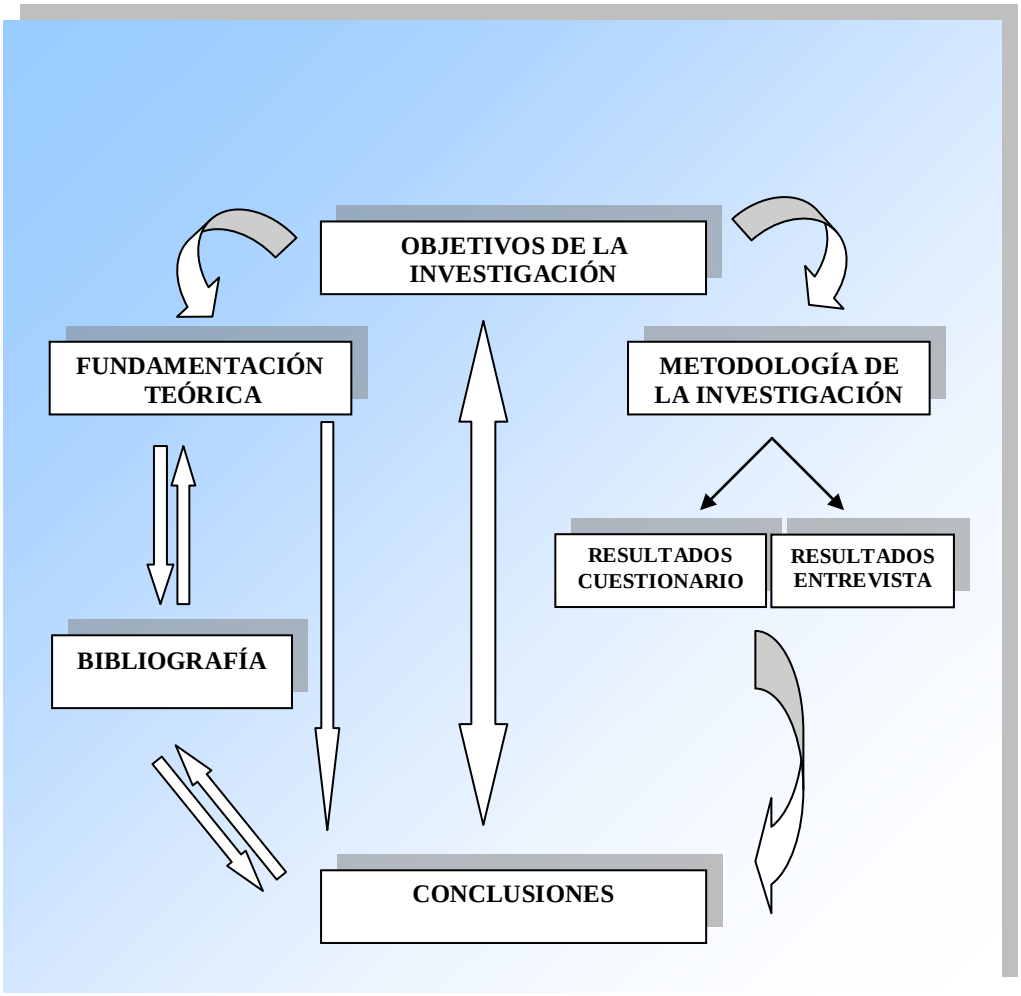


Gráfico 2: Esquema de la investigación

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- EL DEPORTE

2.1.1.- CONCEPTO DE DEPORTE

2.1.2.- CLASIFICACIONES DEL DEPORTE

2.1.3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES

2.1.3.1.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES

2.1.3.2.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES DE EQUIPO

2.1.3.3.- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES DE ADVERSARIO

2.1.4.- EL DEPORTE ESCOLAR

2.1.4.1.- E L DEPORTE COMO POTENCIADOR DE LOS VALORES EDUCATIVOS

2.1.4.2.- ¿QUÉ VALORES EDUCATIVOS PODEMOS FOMENTAR A TRAVÉS DEL DEPORTE?

2.1.5.- JUSTIFICACIÓN DEL DEPORTE COMO CONTENIDO DENTRO DEL CURRÍCUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.S.O.

2.2.- INICIACIÓN DEPORTIVA

2.2.1.- CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

2.2.2.- OBJETIVOS DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA

2.2.3.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA

2.2.4.- FASES DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA

2.3.- MODELOS DE ENSEÑANZA EN EL DEPORTE

2.3.1.- LOS MÉTODOS TRADICIONALES

2.3.2.- LOS MÉTODOS ACTIVOS

2.3.2.1.- PLANTEAMIENTO HORIZONTAL

2.3.2.2.- PLANTEAMIENTO VERTICAL

2.4.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓNA LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS

Cuadro 2: Índice del capítulo 2

2.1.- EL DEPORTE

2.1.1.- CONCEPTO DE DEPORTE

Actualmente, debido al gran auge de la actividad físico-deportiva, el deporte es analizado desde diferentes puntos de vista, ya sea desde el ámbito cultural como el científico. De este modo el deporte es estudiado por la sociología, la filosofía, la biomecánica, la educación, la historia, etc. Como afirma García Ferrando (1990: 29), el deporte abarca las distintas manifestaciones en diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física, competitiva y recreativa.

El término deporte, con el que en la actualidad nos referimos a algo tan claro y que evidencia un fenómeno sociocultural y educativo por todos conocidos, es una de las palabras más polémicas, además de ser uno de los términos más fascinante y complejo (Paredes, 2002).

En este mismo sentido, Sánchez Bañuelos (2000), Contreras, De la torre y Velázquez (2001:43), afirman que el deporte es algo muy complejo y difícil de delimitar, de manera que las definiciones que resultan válidas aplicadas a determinados tipos de prácticas deportivas suelen ser poco aplicables a otras. Según Sánchez Bañuelos (2000), la contextualización del deporte ha estado y sigue estando sometida a un proceso en el tiempo, pero esto no impide que existan actualmente delimitaciones del concepto de deporte apegadas a los convencionalismos del pasado, junto a otras que intentan reflejar la evolución que se ha producido.

Según Piernavieja (1966:5), "*el uso casi repentino y hasta casi abusivo del vocablo deporte ha hecho confusa la compresión de un acto que, tradicionalmente, ha aparecido lleno de sencillez y naturalidad".*

Centrando en el aspecto etimológico del término deporte podemos afirmar que, son numerosos autores los que nos definen este concepto situando el origen del término actual de deporte en el vocablo ingles "sport" de finales de siglo XIX, sin embargo según Hernández Moreno (1994:13) éste se encuentra por primera vez escrito en un poema del siglo XI de la lengua provenzal de Guilhem de Peiteiu (Guillermo de Poitiers, 1071-1127). Por el contrario autores como García Blanco (1997) y Adam, citado por Romero Granados (2001:15), encasillan el origen de la palabra deporte en el latín. Según García Ferrando (1990: 28), Piernavieja señala que, la cuna de la palabra deporte fue la lengua provenzal y de ella pasa a otras leguas romances, como el francés y el castellano.

Si buscamos la palabra "deporte" en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, nos encontramos con: *(De deportar). "Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre"*. Siguiendo las indicaciones acudimos a la voz "deportar" y en su tercera acepción leemos: *"(Del latín deportera). 3.ant. Divertirse, recrearse"*. Si acudimos a un diccionario latino nos encontramos con que "deportare" es el infinitivo del verbo Deporto, are, avi, atum (de, porto).

Para concluir con este breve estudio filológico García Blanco (1997), afirma que el origen de la palabra deporte es, como vemos, de origen latino, y posteriormente pasará a las lenguas romances formando:

DEPORTO	Depuerto (s.XIII), del antiguo deportarse	**CASTELLANO**
	Deport	**FRANCÉS**
	Deportare	**ITALIANO**
	Disport	**INGLÉS**

Cuadro 3: Evolución del latín a las lenguas romances del término "Deporto" (García Blanco, 1997)

Como hemos dicho con anterioridad son numerosas las definiciones que nos encontramos actualmente sobre el término deporte elaboradas por autores y organismos. En ellas podemos observar determinadas coincidencias, sin embargo en muchas ocasiones nos encontramos con resultados dispares a la hora de conceptualizar el término. En este sentido, grandes autores como Cagigal (1981:24), plantean que "*nadie ha podido definir con aceptación general en qué consiste el deporte",* siendo según dicho autor cada vez más difícil definirlo debido a que "*el deporte cambia sin cesar y amplía su significado, tanto al referirse a una actitud y actividad humana, como al englobar una realidad social"*. Por otra parte, Coca (1993:229), dice que "*el deporte se resiste a ser definido, digamos a la usanza tradicional, y requiere un tratamiento más amplio, de yuxtaposición de peculiaridades".* Del mismo modo Mandel (1984: 89), afirma que el término deporte, *"es un concepto polisémico, que hace referencia a multitud de realidades distintas y a veces contradictorias que no pueden integrarse".*

A continuación presentamos distintas concepciones del término deporte propuestas por diferentes autores:

Cagigal (1959), citado por Hernández Moreno (1994:14), nos dice que el deporte es "*diversión liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico entendido como una superación propia o ajena, y más o menos sometido a reglas".*

Para Cobertin (1960), citado por Hernández Moreno (1994:14) restaurador de las Olimpiadas modernas en 1896 el deporte es "*culto voluntario y habitual del intenso ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progresar y que puede llegar hasta el riesgo".*

Parlebás (1988:49) define el juego deportivo como "*el conjunto finito y enumerable de las situaciones motrices, codificadas bajo la forma de competición, e institucionalizada".* Del mismo modo define el juego deportivo como "*toda situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o*

deporte por las instancias sociales". Hernández Moreno (1994:15) añade a esta última definición que el deporte "*es una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada*".

García Ferrando (1990:31), entiende que en todo deporte aparecen tres elementos esenciales definiéndolo como "*una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas*".

Sánchez Bañuelos (1992), al definir el término deporte, vuelve a tener en cuenta, al igual que lo hiciera anteriormente Cagigal (1959), el aspecto que hace referencia a la superación del individuo respecto a sí mismo, definiéndolo, por tanto, como "*toda actividad física, que el individuo asume como esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo".*

Paris (1999), citado por Romero Granados (2001: 16), nos define el deporte como "*un conjunto de subsistemas y realidades, muy diferentes entre sí, pero con dos elementos comunes: la actividad física y el juego*".

Entre las últimas definiciones del término deporte nos encontramos la elaborada por Romero Granados (2001: 17), quien dice que el deporte es "*cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o de victoria a título individual o de grupo*".

Castejón (2001: 17), aporta una nueva definición del deporte bastante amplia en la que tiene cabida cualquier disciplina deportiva: "*actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/ s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/ s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo*

momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo".

Hernández Moreno (1994:16) siguiendo a algunos de los autores anteriormente citados resalta los siguientes rasgos que nos permite aproximarnos al concepto deporte.

DEPORTE	**JUEGO**	Todos los deportes nacen como juegos, con carácter lúdico
	SITUACIÓN MOTRIZ	Implican ejercicio físico y motricidad más compleja
	COMPETICIÓN	Superar una marca o un adversario(s)
	REGLAS	Reglas codificadas y estandarizadas
	INSTITUCIONALIZACIÓN	Está regido por instituciones oficiales (federaciones, etc.)

Cuadro 4: Características del concepto deporte Hernández Moreno (1994:16).

Siguiendo las características del deporte expuesta por Hernández Moreno, Castejón (2004a) nos dice que el deporte "*es un juego reglado, pues tiene esas características que lo detallan: parte como juego, hay actividad física, competición y tiene una serie de reglas para los participantes. Todos estos elementos se interrelacionan"*.

Actualmente el deporte es analizado y estudiado desde muchos ámbitos como el escolar, el educativo, el competitivo, deporte para todos, deporte adaptado, etc., de este modo nos encontramos con definiciones del término "deporte" desde una perspectiva más integradora. La Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992) define éste como "*todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen como objetivo la expresión o la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las*

relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles".

El deporte, como bien dice Velázquez (2001), constituye un fenómeno de primera magnitud, como espectáculo y como práctica, que despierta gran interés en todos los sectores sociales, siendo difícil encontrar otro aspecto cultural que origine tantas pasiones. Dichas pasiones, a veces, incitan comportamientos sociales inadecuados tanto en los espectadores como en los deportistas, lo que provoca que en muchas ocasiones el deporte en sí pierda su esencia primitiva, su origen lúdico.

Para Paredes (2002), "*el deporte es un fenómeno complejo, abierto que expresa una idea en constante evolución acorde a los tiempos y que constituye un componente significativo de la experiencia vital del ser humano como individuo y del colectivo social".*

Como ya mencionamos anteriormente, el deporte es analizado desde distintos puntos de vista, nosotros hasta el momento no nos hemos centrado en ninguno en concreto, aunque en capítulos posteriores sí nos centraremos en la manifestación educativa del deporte, el deporte escolar.

Una vez introducido el término deporte nos detendremos en las distintas clasificaciones del mismo.

2.1.2.- CLASIFICACIONES DEL DEPORTE

Una vez analizado la evolución del concepto deporte, creemos que es interesante presentar algunas de las clasificaciones más relevantes y conocidas que se han realizado sobre éste, con el objeto de encuadrar las diferentes modalidades deportivas que podemos trabajar durante las clases de Educación Física en la ESO.

A lo largo de la historia de la actividad física y el deporte son numerosos los autores que han elaborado una clasificación del deporte, aportando en cada una de ellas una base para la creación de la siguiente. De este modo presentaremos a continuación desde las más simples y tradicionales como la que divide el deporte en función de la participación o del medio donde se realizan, hasta llegar a las clasificaciones más novedosas y utilizadas en la literatura específica.

Según Hernández Moreno y Cols. (1999), hay un indicador común en la mayoría de las clasificaciones y es que siguen unos criterios poco diferenciados a la hora de definir las ramas en las que se engloban las distintas actividades lúdicas, deportivas. Por lo que, dentro de un mismo grupo encontramos modalidades deportivas con una lógica interna totalmente diferente.

La primera clasificación que presentamos es la expuesta por Bouet (1968), este autor tras criticar las clasificaciones formales o externas, propone una clasificación más profunda en relación a lo elaborado anteriormente, ya que adopta un punto de vista más general, que denomina experiencia vivida, en referencia al tipo de vivencia que el deporte practicado proporciona al individuo, distinguiendo de este modo cinco grupo de disciplinas.

BOUET, M (1968)	**Deporte de combate**	Con implemento	Existe contacto físico, el cuerpo como referencia.
		Sin implemento	
	Deportes de balón o pelota	Colectivos	El balón constituye el factor relacional del deporte.
		Individuales	
	Deportes atléticos y gimnásticos	Atlético de medición objetiva	Referencia posibilidades del ser humano, gesto técnico importante.
		Gimnásticos de medición subjetiva	
	Deportes en la naturaleza	La referencia común es que se realizan en el medio natural, y conllevan un gran riesgo.	
	Deportes mecánicos	Se caracterizan por el empleo de máquinas, que es la que genera la energía, y el hombre quien la controla y la dirige.-	

Gráfico 3: Clasificación del deporte según Bouet (1968)

Durand (1968: 14), establece una clasificación con una orientación exclusivamente pedagógica y clasificando los deportes en cuatro grupos:

DURAND (1968)	Deportes individuales
	Deportes de equipo
	Deportes de combate
	Deportes en la naturaleza

Gráfico 4: Clasificación del deporte según Durand (1968)

En una línea bien diferente, la escuela soviética elabora a manos de Matveiev (1975) una clasificación tomando como criterio de partida el tipo de periodización del entrenamiento que es posible aplicar a cada deporte, es decir, en base al tipo de esfuerzo físico requerido. De este modo establece cinco categorías.

MATVEIEV, (1975)	**Deportes acíclicos**	Predomina los movimientos de intensidad máxima: saltos en atletismo, saltos en gimnasia, halterofilia., carreras de velocidad, etc...
	Deporte con predomino de la resistencia	- Deportes de intensidad submáxima: medio fondo, natación (100 y 400 m.). - Deportes de intensidad baja: más de 800 m. En natación , fondo en atletismo).
	Deportes de equipo	- Deportes de alta intensidad con pausas contantes de tiempo: baloncesto, fútbol-sala... - Deportes de alta duración con pocas interrupciones: fútbol y hockey hierva.
	Deportes de combate o lucha	- Enfrentamientos directo entre individuo: lucha, esgrima, boxeo.
	Deportes complejos y pruebas múltiples	- Esfuerzos muy diversos y amplios: pentatlón moderno, héptatlón, decatlón, gimnasia deportiva.

Gráfico 5: Clasificación del deporte según Matveiev (1975)

Parlebás (1981: 74), nos presenta una clasificación según los criterios de acción motriz, considerando esta como un sistema de interacción global entre el sujeto actuante, el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventual/es. Para ello utiliza tres criterios: interacción con compañeros (C), interacción con adversario/s, e incertidumbre de la información procedente del medio (I). Para saber si el criterio correspondiente no está presente lo marca una raya debajo. De manera que Parlebás presenta un árbol dicotómico, con ocho ramas en las que se distinguen las categorías esenciales de la práctica motriz.

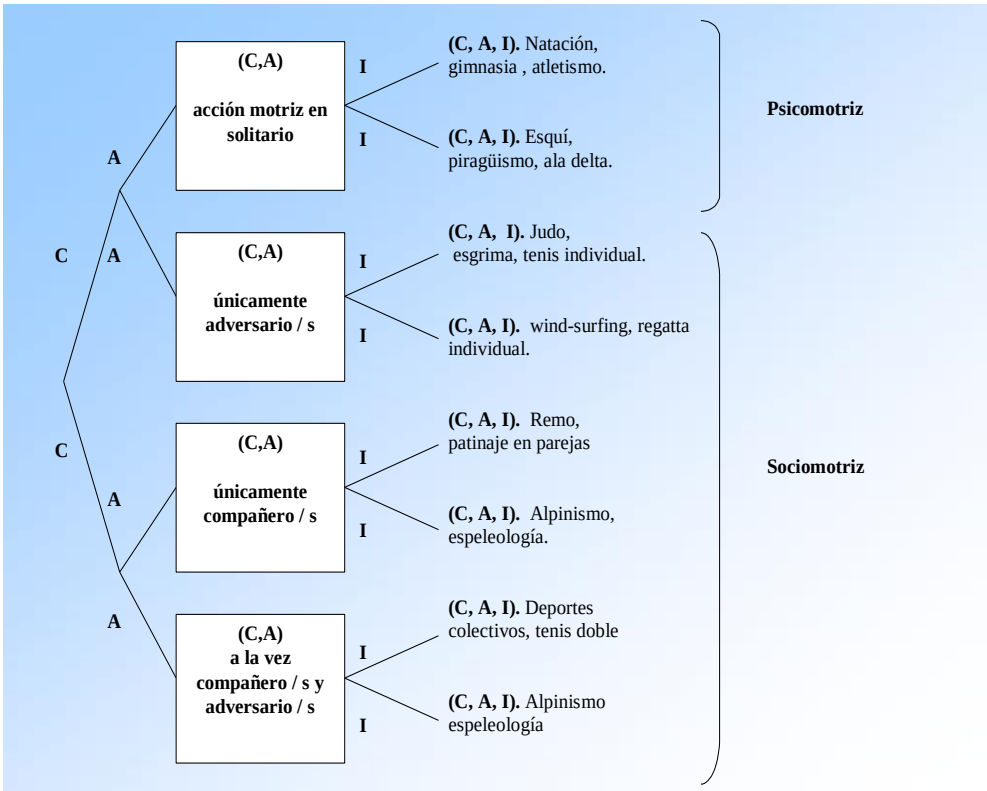


Gráfico 6: Clasificación del deporte según Parlebás (1981)

Hernández y Blázquez (1983) tomando como base la clasificación expuesta por Parlebás (1981), proponen una nueva clasificación añadiéndole dos elementos novedosos. Uno referido a la forma de utilizar el espacio y el otro a la participación de los jugadores, con la finalidad de desarrollar el grupo correspondiente a los deportes de equipo que se juegan en un espacio estandarizado (CAI). Estos autores presentan cuatro grandes grupos que a continuación presentamos:

1. Deportes psicomotrices o individuales. Son aquellos deportes en los que se participa individualmente sin la presencia de compañeros ni adversario que pueden influenciar en la ejecución del gesto.

2. Deportes de oposición: Son aquellos deportes en los que nos enfrentamos a otro oponente. Aquí podemos diferenciar tres grupos, como se muestran en el siguiente gráfico.

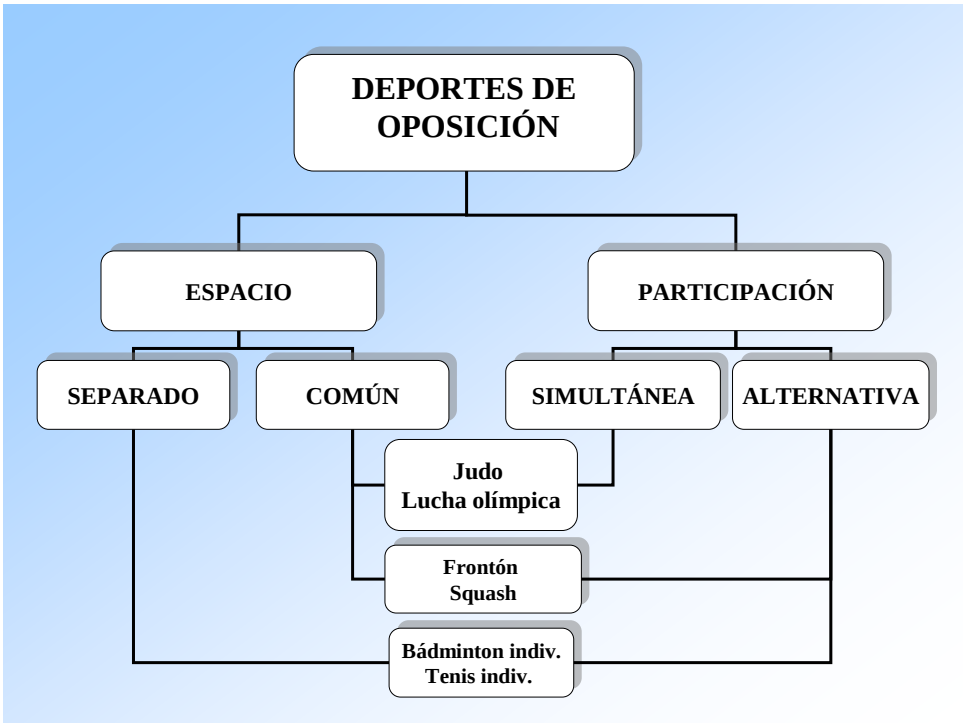


Gráfico 7: Clasificación de los deportes de oposición Hernández y Blázquez (1983)

3. Deportes de cooperación. Son aquellos deportes en los que hay dos o más compañeros sin la presencia de adversarios. Aquí podemos diferenciar dos grupos, como se representan a continuación.

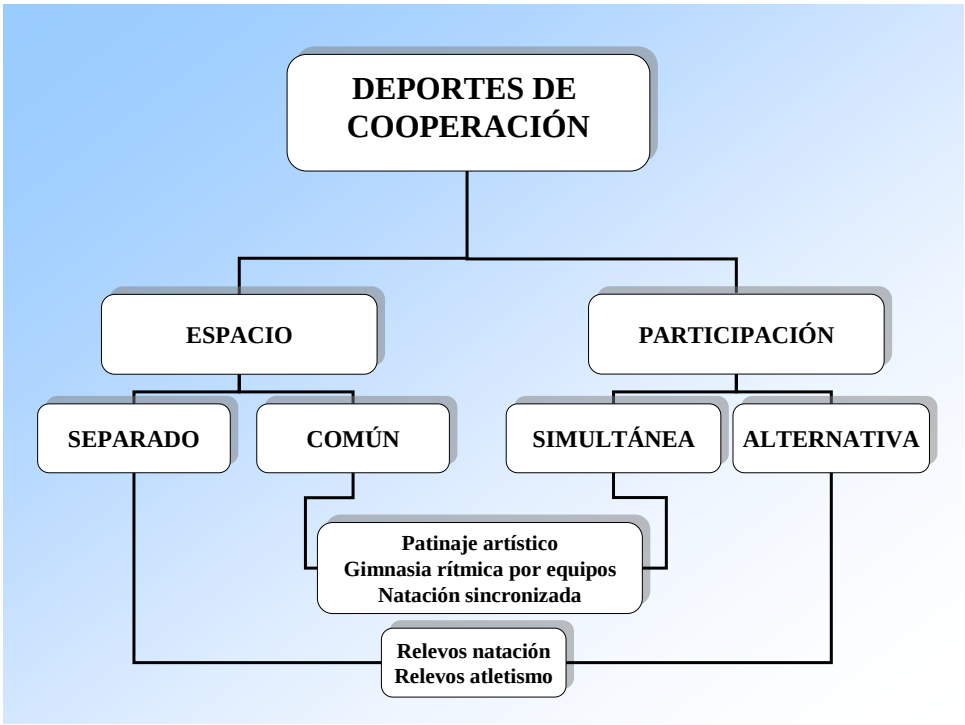


Gráfico 8: Clasificación de los deportes de cooperación Hernández y Blázquez (1983)

4. Deportes de cooperación-oposición. Son aquellos deportes en los que un equipo de dos o más jugadores se enfrentan a otro de similares características. Aquí podemos diferenciar tres grupos.

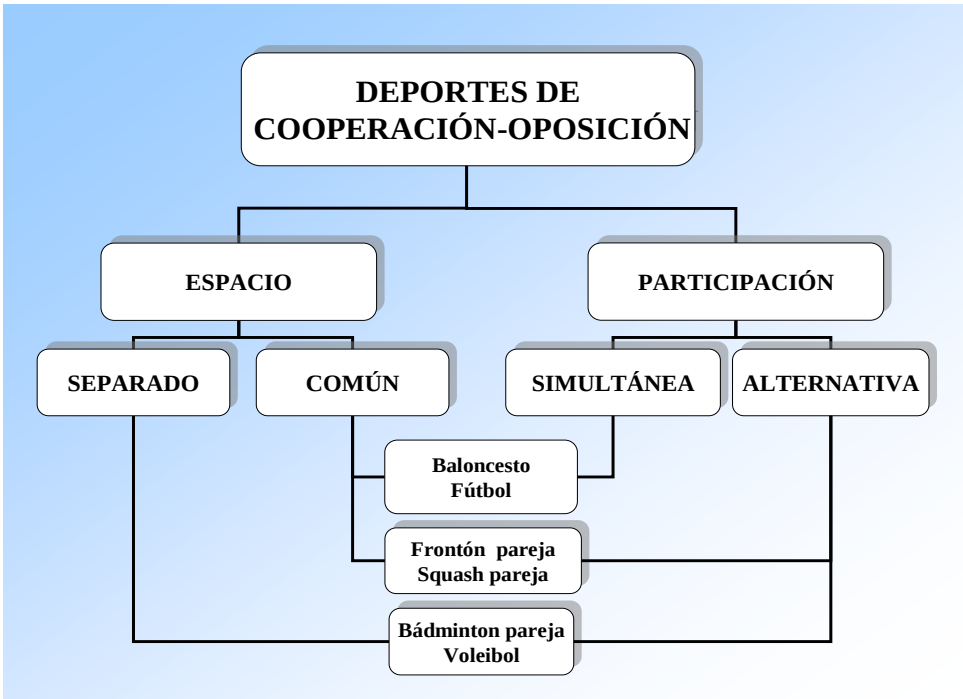


Gráfico 9: Clasificación de los deportes de cooperación - oposición (Hernández y Blázquez, 1983)

García Ferrando (1990: 35) considera que en función del mayor o menor carácter utilitario que tenga el juego se pueden distinguir tres categorías.

GARCÍA FERRANDO (1990)	**Deportes formales**	Incluyen las prácticas profesionales y de alta competición. En éstas, el juego tiene muy poca importancia
	Deportes informales	Aquellos en los que el componente lúdico y recreativo tiene el mayor valor
	Deportes semiformales	Aquellos que tienen carácter competitivo y organizado, pero no requieren gran dedicación en entrenamientos

Gráfico 10: Clasificación del deporte según García Ferrando (1990)

Devís y Peiró (1992: 162) nos hablan de la necesidad de cambio en las enseñanzas de los juegos deportivos, y proponen una serie de orientaciones que conecten directamente con la práctica. Lo que pretenden con esta clasificación es facilitar la enseñanza de los juegos deportivos en el marco escolar, para ello se tiene en cuenta la variedad de contextos lúdicos y el análisis estructural de los juegos, lo que llevará a agrupar los juegos según una lógica interna similar, permitiendo de este modo su enseñanza integrada. Para ello presentan una clasificación que agrupan los juegos deportivos en cinco grupos distintos. Devís y Peiró se basan en la clasificación planteada por Almond (1986), y que a su vez es una variación de otra propuesta por Ellis en 1983:

Juegos deportivos de blanco o diana	Consisten en que el móvil alcance con precisión y menor número de intentos que el resto de jugadores, la diana o dianas del juego.	Golf, bolos, croquet...
Juegos deportivos de campo y bate	Consiste en que un equipo laza el móvil dentro del espacio de juego con la intención de retrasar al máximo su devolución o recogida, mientras ellos realizan ciertos desplazamientos.	Basaball, cricket, softball...
Juegos deportivos de cancha dividida	Consiste en que el móvil toque el espacio de juegos del equipo contrario sin que pueda ser devuelto .	Tenis, voleibol, bádminton
Juegos deportivos muro o pared	Consiste en lanzar el móvil contra la pared de modo que el contrario / os no puedan devolverlo a la misma.	Frontón, squash. Pelota vasca.
Juegos deportivos invasión	Consiste en que cada equipo trata de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego tanta veces como les sea posible, sin que el otro equipo le sobrepase.	Fútbol, waterpolo, hockey...

Gráfico 11: Clasificación de los juegos deportivos según Len Almond (1986)

Según Moreno y Cols. (1999), las actividades lúdico-deportivas no pueden clasificarse dada la amplia gama de situaciones motrices que se pueden

producir en cada una de ellas. Lo más que se puede hacer es acercarnos a ubicarlas en función de las situaciones motrices que en ellas predominen, por lo que plantean una clasificación aplicable a las distintas situaciones motrices. Por ello, se presenta la siguiente clasificación en la que se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

a) Objetivo de la tarea.

b) Interacción motriz.

c) Estandarización del medio.

Objetivo de la tarea
A. Situar el móvil en un espacio y/o evitarlo.
- Llevar el móvil a una meta y/o evitarlo. - Enviar y/o evitar el reenvío del móvil.
B. Efectuar y/o evitar traslaciones.
- Efectuar y/o evitar superaciones espaciales. - Efectuar y/o evitar superaciones espacio/ temporales. - Efectuar y/o evitar superaciones temporales. - Situación/es en las que se intenta prolongar en el tiempo una determinada posición del sujeto, y/o evitarlo. - Efectuar acciones de precisión y/o evitarlas.
C. Combatir cuerpo a cuerpo con o sin implemento, y/o evitarlo.
- Golpear y/o evitarlo. - Derribar y/o evitarlo. - Dominar y/o evitarlo. - Excluir y/o evitarlo.
D. Reproducir modelos y/o evitarlo.
E. Efectuar Actividades interoceptivas.
Interacción Motriz
A. Presencia / Ausencia de compañero/s.
B. Presencia / Ausencia de adversario/s.
Aspectos Espaciales
A. Utilización del Espacio
- Común - Separado
B. Estandarización del Medio
- Estandarizado - :No Estandarizado

Cuadro 5: Taxonomía de las actividades lúdico-deportivas-expresivas (Moreno y Cols., 1999)

A continuación, analizaremos las características más significativas de las distintas modalidades deportivas. Debido a que en la literatura existente nos encontramos con diferentes términos a la hora de referirnos a las distintas modalidades, nos centraremos en los términos a los que se refiere la ley educativa, ya que nuestro estudio se basa en el deporte dentro del marco educativo. Por ello, a continuación nos centraremos en el análisis de los deportes individuales, colectivos y de adversarios.

2.1.3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES

2.1.3.1.-CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES

Los deportes psicomotrices o individuales, según la clasificación que realiza Parlebás (1981), se encuentran englobados en las llamadas situaciones psicomotrices que son aquellas en las que el individuo actúa en solitario, por lo que la incertidumbre se sitúa en el espacio de acción, y nunca en el adversario o compañero, dado que estos no existen, o bien, tal incertidumbre desaparece, porque tampoco existe en el espacio, ya que éste es estable.

Latorre (1989), siguiendo la definición de Deporte de Parlebás, define el Deporte Individual como "*la actividad física de carácter psicomotriz, en la que la incertidumbre sólo puede provenir del medio en el que se desarrolla*".

Desde aquí nos gustaría destacar la definición que realiza Hernández (1994: 99), considerando los deportes psicomotrices como "*aquellos en los que el individuo que actúa está solo, sin que exista ningún otro participante que incida o condicione de manera determinante o pregnante ni su comportamiento motor ni su conducta motriz*".

Sebastián (1995: 311) define estos deportes como "*aquellos en los que el practicante se encuentra solo en un espacio, donde ha de vencer*

determinadas dificultades, superándose a sí mismo con relación a un tiempo, una distancia o una ejecuciones técnicas que pueden ser comparadas con otros, que también las ejecutan en igualdad de condiciones".

Hernández y Jiménez (2000: 22) vuelven a realizar una definición exhaustiva de los deportes individuales, denominándolos como "*aquellas situaciones motrices codificadas en forma de autosuperación y competición, resultante de la interacción del individuo con el medio, donde ha de intentar conseguir determinados objetivos con relación a un tiempo, una distancia o una situaciones técnicas, que pueden ser comparados con los conseguidos anteriormente por el mismo sujeto o con otros, que también intervienen en iguales condiciones*".

Una vez expuestas las diferentes definiciones, nos centraremos en establecer unas características comunes a todos los deportes individuales, tarea que resulta difícil debido a los diferentes medios en los que se realizan (agua, tierra, nieve, etc.) aunque siguiendo a autores como Antón y López (1989), Sebastián (1995) y Giménez (2000a) establecemos las siguientes características básicas:

1. El carácter competitivo de estos deportes se centra fundamentalmente en la superación de uno mismo.

2. Gran importancia en el mecanismo de ejecución.

3. Gran importancia de las cualidades físicas.

4. Los resultados se expresan en: espacio, tiempo, peso o puntos.

5. Existencia de reglas en las características de los aparatos y artefactos, en los terrenos de juegos (excepto en los de medio fluctuante) y en los gestos técnicos.

6. Aparecen en algunos de ellos la utilización de objetos o instrumentos de cierta complejidad.

A estas características podemos añadirles otras si diferenciamos entre deportes individuales en medio fijo o en medio fluctuante:

MEDIO FIJO	MEDIO FLUTUANTE
- Alta organización. Estructura temporal del gesto técnico muy estable y conocida por el deportista. - Gran importancia en el mecanismo de ejecución, y viceversa en los mecanismos de percepción y decisión. - Gran objetividad en la valoración de los resultados. - Limitaciones reglamentarias, sobre todo espaciales.	- Baja organización debido al alto grado de incertidumbre creado por el medio - Importancia de los mecanismos de percepción y decisión, en función de la inestabilidad del medio. - Dificultad de objetividad en la valoración de los resultados. - Alta motivación que radica en el grado de riesgo y aventura. - Alto grado de tecnificación, siendo necesario el uso de instrumentos de gran complejidad.

Cuadro 6: Características de los deportes individuales en medio fijo o en medio fluctuante.

Estos tipos de deportes pueden ser analizados desde varios puntos de vista. De este modo, Antón y López (1989), y Latorre (1989), lo estudian independientemente de la presencia o no presencia de adversario, y los definen como "*la actividad física de carácter psicomotriz, en la que la incertidumbre en su realización sólo puede provenir del adversario directo o del medio en el que se desarrolla*".

Siguiendo la definición que dan estos autores podemos clasificar los deportes individuales en:

EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA O NO DE OTROS DEPORTISTAS		
ACTUACIÓN EN SOLITARIO	**ACTUACIÓN EN OPOSICIÓN DIRECTA**	**ACTUACIÓN SIMULTANEA CON OTROS DEPORTISTAS**
- Esquí - Atletismo - Gimnasia deportiva - Gimnasia rítmica - Etc...	- Tenis - Esgrima - Lucha - Judo - Ect...	- Natación - Piragüismo - Atletismo - Ciclismo - Etc...

Cuadro 7: Características de los deportes individuales en función de la presencia o no de otros deportistas.

EN FUNCIÓN DE LA INCERTIDUMBRE PROVOCADA POR EL MEDIO			
MEDIO ESTABLE		**MEDIO FLUTUANTE**	
Sin presencia de objetos a manipular	**Con presencia de objetos a manipular**	**Sin presencia de objetos a manipular**	**Con presencia de objetos a manipular**
- Gimnasia deportiva - Saltos trampolín - Natación - Atletismo - Etc...	- Gimnasia rítmica - Halterofilia - Ciclismo - Tiro - Tenis - Etc...	- Cross - Escalada libre - Etc...	- Vela - MotoCross - Ala delta - Ciclocross - Windsurf - Etc...

Cuadro 8: Características de los deportes individuales en función de la incertidumbre provocada por el medio.

2.1.3.2.-CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS DEPORTES DE EQUIPO

Al hablar de estas modalidades deportivas nos encontramos multitud de términos en la literatura específica, como pueden ser deportes de cooperación-oposición, deportes de equipo, deportes colectivos. Desde aquí queremos resaltar que sea cual sea el término utilizado por los diferentes autores, nosotros al referiremos a este conjunto de deportes nos centramos en aquellos en los que para su desarrollo necesitan de compañeros.

Para Hernández Moreno (1994: 119), los deportes de cooperación-oposición son "*aquellos en los que la acción de juego es la resultante de las interacciones entre participantes, producidas de manera que un equipo coopera entre sí para oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior*".

Este mismo autor, citado por Lasierra y Lavega (1993: 34), en 1987 realiza un profundo estudio con su tesis doctoral sobre el "análisis de la acción del juego en los deportes de quipo", definiendo los deportes de equipo como "*una estructura dinámica, cuyas transformaciones, originadas en su actividad, depende de las interacciones de los participantes con relación a dicha estructura y teniendo también en cuanta el entorno o medio en que se produce la acción*".

Siguiendo la clasificación elaborada por Hernández Moreno y Blázquez (1983), este grupo de deportes comprende dos grandes subgrupos, aquellos que se desarrollan en espacios no estandarizados y los que lo hacen en espacios estandarizados. A su vez estos últimos se subdividen en tres grupos que a continuación presentamos:

- 1º subgrupo: deportes que se desarrollan en espacios comunes y con participación simultánea.

- 2º subgrupo: deportes que se desarrollan en espacios comunes y con participación alternativa.

- 3º subgrupo: deportes que se desarrollan en espacios separados y con participación alternativa.

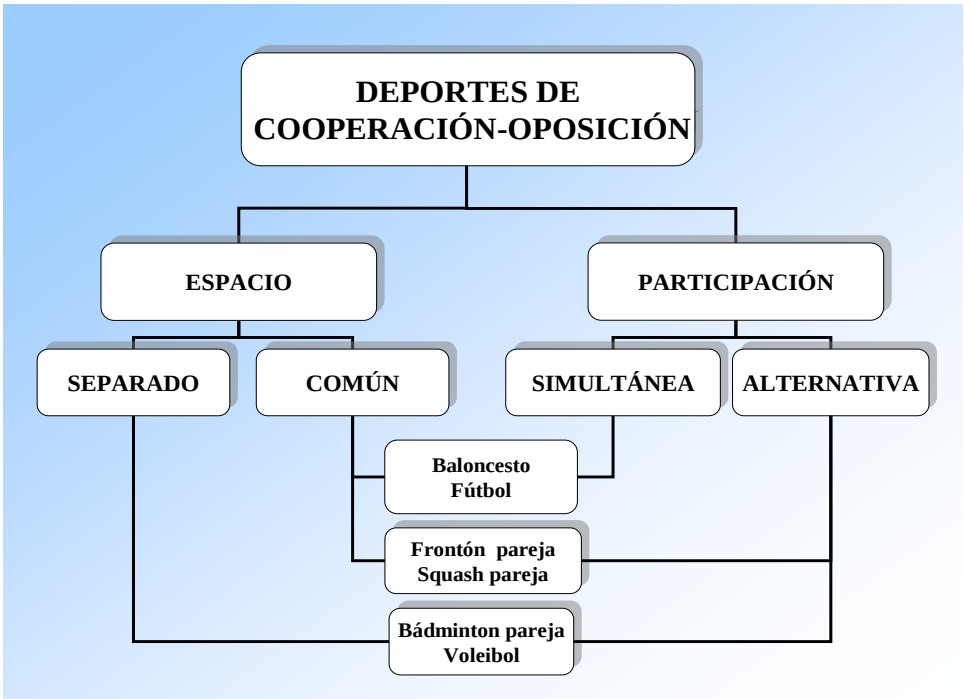


Gráfico 12: Clasificación de los deportes de cooperación-oposición Hernández y Blázquez (1983)

Al contrario de los deportes individuales, los deportes de equipo no van a depender sólo de la calidad técnico-táctica de un jugador, ni de sus capacidades, sino del conjunto de jugadores que conforman el grupo. A este respecto, Blázquez (1986: 17) dice que "*la calidad del equipo está en función del conjunto de las cualidades de los jugadores que lo componen*". En este mismo sentido, Cárdenas (2000: 19), dice que la principal diferencia de este tipo de deportes es que *"la acción individual está al servicio de los intereses colectivos, por lo que obtener la victoria depende de la relación que se establezca entre los miembros del grupo y su enfrentamiento con el equipo rival".*

Para Antón (1996), el deporte de equipo "*es más que un conjunto de técnicas, sobre todo, un juego, por lo que nuestro objetivo fundamental será el aprendizaje del juego en su globalidad*".

Desde un punto de vista estructural, en todos los deportes colectivos nos encontramos una serie de elementos comunes que intervienen en el desarrollo de los mismos. Bayer (1986: 35-51), realiza un análisis de las diferentes constantes que aparecen en los deportes colectivos:

- La *pelota o móvil*, que el jugador utilizará para manipularlo y conseguir el objetivo del juego en particular. Es el elemento en torno al cual gira el juego, y gracias a él se establecen las comunicaciones entre los compañeros y la contracomunicación entre los adversarios. En resumen es el centro de todas las acciones, tanto colectivas como individuales.

- El *terreno de juego*, es donde se desarrolla el juego. Es un espacio cerrado, neutro e institucionalizado en el cual se lleva a cabo el enfrentamiento entre los dos equipos.

- Una *meta que alcanzar y conseguir*, de modo que el equipo vencedor será aquel que consigan más puntos que el adversario, para ello se debe alcanzar con el balón, penetrarlo en alguna zona, o tocar un blanco preciso.

- Las *reglas* que hay que respetar para el buen desarrollo del juego, siendo diferentes en cada deporte. La reglamentación de cada deporte dota a éste de unas características específicas, y origina una motricidad especial (técnica) y una táctica determinada.

- Los *compañeros* con los que actuamos para conseguir en la medida de lo posible el objetivo del juego.

- Los *adversarios*, a los que debemos impedir junto con nuestros compañeros que consigan el objetivo del juego (más puntos, menos tiempo).

Teniendo en cuenta estos elementos, López Ros (2000: 426), entiende los deportes colectivos como "*un conjunto entramado de relaciones complejas de los diferentes participantes en la defensa de unos intereses, en la que cada uno de los elementos que hemos mencionado constituye una variable de alto valor... Estas relaciones son cambiantes y requieren de una gran capacidad de adaptación"*

Podemos afirmar que estos deportes son los más utilizados en las clases de educación física, respecto a los deportes de psicomotrices y de oposición (Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciana y Lozano ,2002; Napper-Owen y Col., 1999). También hemos de tener en cuenta que el grado de comunicación tanto entre compañeros como entre adversario (en este caso contracomunicación) es superior respecto a las otras modalidades deportivas, lo que nos va a permitir trabajar en mayor medida valores como la colaboración, cooperación, respeto a los compañeros y adversarios, etc...

Hernández (1994: 120), basándose en los estudios de Parlebás, nos dice que la acción del juego de cooperación – oposición viene determinada por la intervención de los cinco parámetros siguientes, que configura la lógica interna, incluyendo posteriormente un sexto parámetro, el tiempo:

PARÁMETROS QUE INTERVIENEN EN LOS JUEGOS DE COOPERACIÓN – OPOSICIÓN
La técnica o modelos de ejecución
El reglamento o reglas
El terreno o espacio deportivo
El tiempo deportivo
La comunicación motriz
La estrategia motriz

Cuadro 9: Parámetros que intervienen en los juegos cooperación-oposición , según Hernández (1994: 120)

Por otro lado, Lasierra (1993), basándose en los estudio realizados por Hernández Moreno añade un parámetro más para el análisis de los deportes colectivo, el gasto enérgico. Refoyo (2001: 14), considera la inclusión de este parámetro muy apropiado, ya que "*la acción de juego está realizada por jugadores y éstos, están indudablemente condicionados por sus capacidades físicas"*.

Lasierra y Lavega (1993:34) proponen unas características comunes a los deportes de equipo, considerando el gran parecido praxeológico que caracterizan a estas actividades, las cuales presentamos resumidamente en el siguiente cuadro.

CARACTERÍSTICAS PRAXEOLÓGICAS DE LOS DEPORTES DE EQUIPO

- Presencia de una misma estructura de duelo
- Limitaciones espaciales estandarizadas
- Imperativos temporales parecidos:
  • Desde el punto de vista de la incidencia reglamentaria
  • Desde el punto de vista del funcionamiento de cada deporte
- Necesidad de manipular un balón

Cuadro 10: Características praxeológicas de los deportes de equipo, según Lasierra y Lavega (1993: 36)

2.1.3.3.-CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES DE ADVERSARIO

Antes de abordar dicho apartado debemos clarificar el concepto de deportes de adversario, ya que al referirnos a estos tipos de modalidades deportivas, en ocasiones, aparecen términos distintos, como pueden ser el de deportes de oposición, deportes de combate, etc… Según Hernández Moreno (1994: 105), son *aquellos en los que el desarrollo de la acción situación motriz se da siempre en presencia de otro, que lo hace en calidad de adversario u oponente, de manera que todo comportamiento y conducta motriz de uno y otro participante tienen objetivos opuestos.*

Siguiendo a Parlebás (1981), los deportes de adversario son situaciones sociomotrices que se dividen en dos grupos:

<table>
<tr><th colspan="3">DEPORTES DE ADVERSARIO (PARLEBAS, 1981)</th></tr>
<tr><td>1. Con compañero y sin incertidumbre en el medio.</td><td colspan="2">Están representado por los deportes de adversario por parejas o de dobles</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. Sin compañero y sin incertidumbre en el medio.</td><td rowspan="2">Están representados por todos aquellos deportes en los que la incertidumbre es provocada sólo por el adversario.</td><td>A) Deportes de adversario con blanco material</td></tr>
<tr><td>B) Deportes de adversario como blanco humano</td></tr>
</table>

Cuadro 11: Clasificación de los deportes de adversario según Parlebás (1981)

Partiendo de esta clasificación, Hernández Moreno y Blázquez (1983), plantean otra taxonomía de los deportes de oposición en donde tienen en cuenta el espacio donde se desarrolla, la acción motriz y la participación de los deportistas:

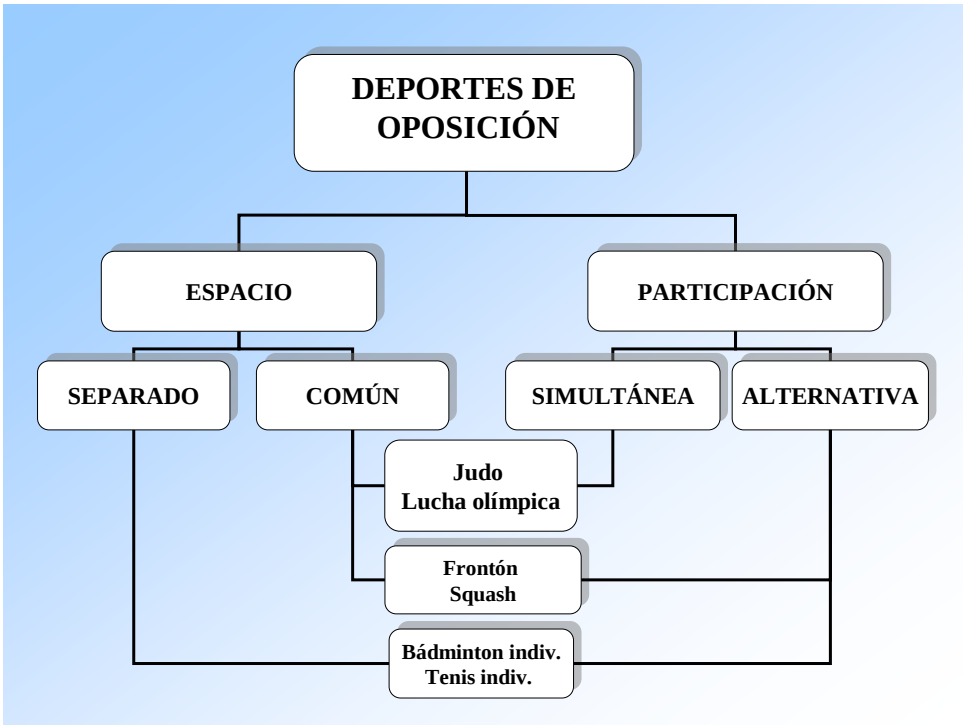


Gráfico 13: Clasificación de los deportes de oposición Hernández y Blázquez (1983)

Estos tipos de deportes pueden ser analizados desde varios puntos de vista. De este modo, por un lado Latorre (1989), teniendo en cuenta la participación alternativa, comenta que estos se caracterizan porque el blanco es generalmente un móvil (pelota), siendo éste el que establece el duelo en un espacio determinado, diferenciamos:

ESPACIO DE JUEGO COMÚN		**ESPACIO DE JUEGO SEPARADO**	
Sin presencia de objetos a manipular	**Con presencia de objetos a manipular**	**Sin presencia de objetos a manipular**	**Con presencia de objetos a manipular**
- Pelota vasca	- Cesta punta - Frontón	- Indiacas	- Tenis - Padel

Establecer unas características comunes a todos los deportes de adversario resulta difícil debido a las diferentes modalidades existentes. A pesar de ello siguiendo la propuesta de Amador (1995), podemos establecer las siguientes características:

1. Son situaciones bipersonales, donde los intereses de ambos siempre son opuestos.

2. Son modelos deportivos simétricos, donde los sistemas de roles se corresponden por igual en cada jugador.

3. Suelen ser de baja organización, al no requerir elementos complejos.

4. Requieren de un gran repertorio técnico.

5. Poseen exigencias elevadas de velocidad, precisión y equilibrios.

6. El espacio de actuación es igual para cada oponente, pudiendo ser el mismo o distinto con idénticas características.

Una vez realizada una pequeña introducción a cada una de las modalidades deportivas, abordaremos el tema del deporte escolar, centrándonos primeramente en la conceptualización del mismo. A continuación, hablaremos de la promoción de los valores a través del deporte, para finalizar el apartado con un pequeño análisis de deporte dentro del currículum de Educación Física en Secundaria.

2.1.4- EL DEPORTE ESCOLAR

Hoy en día podemos considerar al deporte como un fenómeno cultura universal. Según Castejón (1994), el deporte en general tiene tres vertientes de aplicación, una de ellas de encuentra en el ámbito escolar, es el denominado deporte educativo, y las otras dos se encuentran en un marco social, el deporte ocio, salud y recreación, y el deporte de élite.

En este apartado nos centrándonos en la manifestación educativa del deporte, concretamente en el deporte escolar, el cual debe aparecer siempre

asociado a unos valores, actitudes y hábitos propicios para contribuir al proceso educativo de nuestros alumnos.

Esta manifestación del deporte ha adquirido gran importancia en nuestra sociedad, acaparando el interés de muchas de las instituciones. Y una de las muestras que lo constata ha sido la proclamación por parte del Parlamento Europeo del "Año Europeo de la Educación a través del Deporte 2004" (Orts, 2004).

Antes de adentrarnos de lleno en este apartado, queremos clarificar el término deporte escolar y deporte en edad escolar, ya que existe una confusión terminológica en el uso de ambos conceptos. En este sentido, y debido a que muchas instituciones al hablar del deporte escolar o en edad escolar excluyen el deporte realizado dentro de las clases de Educación Física, Calzada (2004), comenta que no se puede entender que el deporte en edad escolar no esté integrado en la Educación Física.

La práctica deportiva en estas edades puede llevarse a cabo bajo diferentes ámbitos, como el educativo-formativo, federativo, extracurricular. De ahí que dependiendo del lugar y el momento en que se de lleve a cabo la práctica deportiva podemos encontrarnos los siguientes términos, según expone Romero Ramos (2004).

- Deporte Escolar: Deporte que se desarrollar en la escuela como área de conocimiento dentro del horario lectivo. Deporte que se lleva a cabo en el área de EF, bajo el control del profesor del centro.

- Deporte en edad escolar:

    - Práctica deportiva realizada en el centro educativo pero fuera del horario lectivo. Son lo que conocemos como actividades extraescolares.

- Práctica deportiva realizada fuera del horario lectivo llevada a cabo en los clubes deportivos.

De la Iglesias (2004), al hablar de deporte escolar lo divide por un lado en deporte que se realiza dentro del horario lectivo y el complementario. Y dentro del horario complementario a su vez lo divide en extraescolar y libre.

Desde nuestro punto de vista, el deporte en edad escolar es un término muy amplio, que debe englobar tanto al deporte que se realiza dentro de la escuela como fuera de ella, ya sea en el ámbito federativo como en el extraescolar.

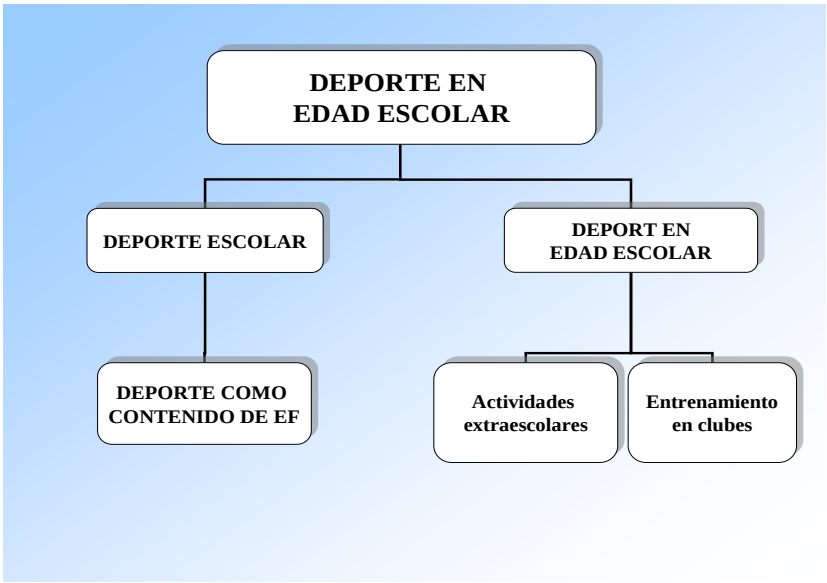


Gráfico 14: Términos que engloba el deporte en edad escolar

Desde esta investigación al hablar de deporte escolar nos vamos a referir al deporte que realizamos dentro del marco de la escuela, en las clases de EF, ya que centraremos nuestro trabajo concretamente en el deporte en las clases de Educación Física durante la etapa de la E.S.O., pero no queremos por ello encuadrarnos dentro del grupo de definiciones que consideran el deporte

escolar sólo aquel que se lleva a cabo en las clases de EF o dentro del horario lectivo.

Una vez clarificado las posibles acepciones que nos podemos encontrar bajo el término deporte escolar o en edad escolar presentamos algunas de las definiciones más utilizada en la literatura deportiva.

Romero Cerezo (2005), citado por Ruiz y García (2005), entiende el deporte escolar como "toda actividad deportiva que efectúan los niños y las niñas en el periodo escolar, tanto dentro como fuera del colegio. Coincidiendo con estos autores, consideramos esta definición algo pobre ya que se restringe sólo al deporte practicado por los alumnos en horario lectivo, dejando fuera de la misma a todas las actividades organizadas por el propio centro educativo, como clases extraescolares, o las escuelas deportivas.

Moreno (1998:168) entiende el deporte escolar como " *el deporte que se desarrolla en torno a un centro escolar, sometido a su estructura y con una incidencia directa del profesor del centro".*

En este sentido, el Consejo Superior de Deportes (1999), denomina al deporte escolar como *"todas aquellas actividades que, de forma organizadas, se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física en los centros escolares y en la que participan estudiantes en edad escolar".*

Romero Granado (2000), define el deporte en edad escolar como "*todas las actividades físico – deportivas realizadas con finalidades educativas".* Este mismo autor (2001), lo define como *"toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc...), pero respetando las característica psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global".* En el 2005, amplía la primera definición expuesta, considerando el deporte en edad escolar como *"conjunto de actividades físico-deportiva que se desarrolla en horario no lectivo, dirigidas a la población en edad escolar, y de participación voluntaria".*

Blázquez (1995: 24), se refiere al deporte escolar como "*toda actividad física que se desarrollo durante el periodo escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de esta".* Además añade que se incluyen dentro de estas las actividades con carácter voluntario.

La Ley 6/1998, de 14 de Diciembre, del Deporte Andaluz en su artículo 42, dice que "*se entiende por deporte en edad escolar, a los efectos de esta Ley, todas aquellas actividades físico-deportivas que se desarrollen en horario no lectivo, dirigidas a la población en edad escolar y de participación voluntaria*".

Le Boulch (1991: 20) afirma que el deporte escolar *"debe permitir el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad"*.

Por lo tanto, coincidiendo con Giménez (2001), Águila y Casimiro, (2003: 32), Vázquez (2001) el deporte escolar y el deporte en edad escolar deben tener un carácter eminentemente educativo, de manera que uno complemente al otro y viceversa. A este respecto, Sánchez Bañuelos (2002) afirma que debido al poco tiempo del que disponemos para impartir los contenidos deportivos en las clases de educación física, permite cuestionar que se alcancen los objetivos establecidos en referencia a los beneficios saludable de la actividad física, entre otros. Por ello, considera que para que la Educación Física alcance los objetivos pretendidos, no debe estar desvinculada de la actividad física que los alumnos realizan fuera del contexto educativo, ya sea en el propio centro educativo con carácter extraescolar o fuera del mismo.

Del mismo modo, Sánchez Bañuelos (2000) afirma que para que la Educación Física escolar alcance los objetivos establecidos no puede ni debe estar desvinculada de la actividad física realizada por los escolares durante su tiempo libre, bien sea en la propia escuela con carácter extracurricular, o fuera de ella en clubes o escuelas deportivas.

En esta misma línea, Romero Granados (2004), afirma que, tanto el mundo del deporte como el de la educación necesitan de una coordinación en todos los niveles, para que de este modo el deporte se convierta en un instrumento indispensable en la formación global de la persona.

Siguiendo en este sentido, debemos ser conscientes que el deporte como fenómeno social ha superado las fronteras de los centros sociales para introducirse en todo el tejido social (Guerrero, 2000). Y es esta la línea marcada por la Carta Europea del Deporte, donde se identifica el deporte escolar como "*toda actividad físico-deportiva realizada por los niños y niñas en edad escolar, orientada hacia su educación integral, así como al desarrollo armónico de su personalidad, procurando que la práctica deportiva no sea exclusivamente concebida como competición, sino que dicha práctica promueva objetivos formativos y convencionales, fomentando el espíritu deportivo de participación limpia y noble, el respeto a la norma y a los compañeros de juego, juntamente con el lícito deseo de mejorar técnicamente".*

En el presente trabajo pretendemos analizar el deporte como un contenido dentro de la formación del alumnado de la E.S.O., por lo tanto esta manifestación del deporte para ser utilizado como un instrumento educativo debe cumplir en todo momento una serie de características las cuales presentamos a continuación siguiendo a autores como Contreras Triviño (1989), Le Boulch (1991), Rodríguez Campazas (1994), Saura (1996), Fraile (1997), Fraile (1999), Vizcarra y González Villegas (2004), entre otros:

- Debe desarrollar valores y actitudes positivas vinculadas con la práctica deportiva.
- Debe desarrollar las cualidades físicas, afectivo-emocionales, cognitivas-intelectuales y sociales acordes a su etapa evolutiva, es decir, contribuir a la formación integral del alumno.
- Debe fomentar hábitos higiénicos, conductas saludables y crear hábitos de práctica deportiva.
- Debe primar la participación, la cooperación sobre la competición.
- Los deportes deben adaptarse a las características de los alumnos y no viceversa, es decir, adaptar las reglas a los alumnos.
- Practicar deportes significativos para el alumno, deportes de su entorno social preferentemente.
- Trabajar los deportes desde un punto de vista polivalente.
- Fomentar una actitud crítica ante el deporte que nos venden los medios de comunicación y las aberraciones que se producen.
- El profesor actuará en todo momento como educador.
- Se le debe dar connotaciones de beneficio social y ser potenciado desde los organismos institucionales.

Cuadro 12: Características del deporte escolar en la E.S.O.

Haciendo referencia a Sánchez Bañuelos (2002), hemos de decir que existen muchos tipos de práctica deportiva relacionada con una diversidad de contextos. Esta variedad contextual del deporte conforma su estructura, como un conjunto de manifestaciones sociales. El deporte en edad escolar no está

exento de esta problemática, de ahí que los niños y los adolescentes no practiquen el deporte en un único ámbito, sino que lo realizan en todo los contextos que la sociedad les ofrece.

De ahí que el deporte escolar podemos decir que va a estar influenciado por distintas partes, no sólo los educadores de Ecuación Física serán los responsables de inculcar en el alumnado unas actitudes y valores positivos, sino que esta manifestación del deporte va a estar influenciada por los siguientes elementos, los cuales contribuirán a esculpir el contexto en el que se desarrolle:

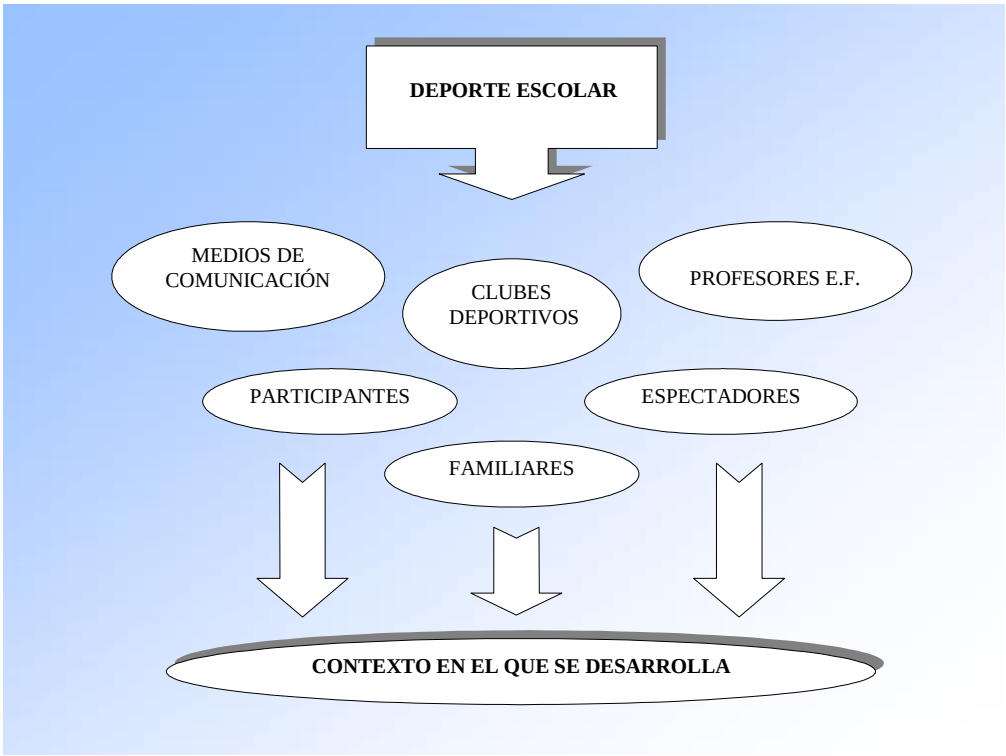


Gráfico 15: Elementos que influyen en el deporte escolar

Coincidimos con Escamez (1986), citado por Gutiérrez Sanmartín (1995), al afirmar que el deporte ha llegado a ser una de las influencias principales en la educación de los jóvenes, de tal manera que para muchos

autores después del colegio consideran a éste como la actividad más importante. Por este motivo, es de vital importancia que todos los responsables de los programas deportivos, tanto dentro como fuera del contexto escolar, sean conscientes de las repercusiones que las experiencias deportivas pueden ocasionar en los jóvenes.

Una vez planteado los aspectos que caracterizan al deporte escolar, queremos centrarnos en la utilidad del deporte como potenciador de los valores educativos, aspecto que cada vez preocupa más a los docentes de Secundaria.

En este sentido, queremos resaltar la afirmación de Giménez y Rodríguez (2006), quienes consideran que el integrar los contenidos deportivos en la formación y educación en valores de los jóvenes, se convierte en una necesidad constante entre los profesionales de la Educación Física.

Finalmente, queremos resaltar las palabras de Cárdenas (2007) al afirmar que el deporte dentro del ámbito educativo no tiene como fin que el alumno a prenda a jugar a toda costa, sino que éste ha de servir como herramienta para que los sujetos se desarrollen como seres individuales que presentan diferencias y, al mismo tiempo, como seres sociales que se relacionan con su grupo de iguales mediante el entendimiento y el respeto.

2.1.4.1.- EL DEPORTE COMO POTENCIADOR DE LOS VALORES EDUCATIVOS

Hablar de valores educativos resulta imprescindible debido al contexto en donde centramos nuestro estudio, la Educación Secundaria Obligatoria. Creemos que éste debe ser un apartado importante dentro de nuestra investigación ya que la Educación Física, junto con el resto de áreas, debe fomentar e inculcar unos valores, actitudes y normas que contribuyan en la educación integral del alumnado.

Según Andréu (2006), nos encontramos ante una crisis generalizada de valores, aspecto que ha condicionado que los docentes tengamos que inculcar en el alumnado actitudes y valores que forman parte de la moral humana. La escuela debe adaptarse al contexto escolar al que está educando, y es por lo que el enfoque educativo del deporte debe atender tales necesidades sociales.

Hablar sobre valores éticos o morales, sociales, personales en una sociedad tan competitiva como la nuestra, en la que se busca por encima de todo el éxito personal, resulta cada vez más delicado. El valor según Gutiérrez Sanmartín (1995: 23), "*es un problema capital para todo educador ya que educar implica adquirir saberes, habilidades, comportamientos y actitudes valiosas"*.

Para Ortega y Mínguez (2001: 20-21) "*el valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar nunca a agotar la realización del valor(...) El valor, al igual que la creencia, no es la idea que se piensa, sino aquello en que además se cree"*.

Actualmente, nos encontramos con opiniones muy dispares al hablar de los valores positivos y negativos que el deporte puede aportar a la sociedad. A este respecto, Huxley (1969), citado por Arnold (1991: 21), dice que "*como cualquier otro instrumento inventado por el hombre, el deporte puede utilizarse con buenos y malos propósitos. Bien aplicado, puede estimular un sentimiento de juego limpio, respeto a las reglas,(...) Mal utilizado, puede estimular la vanidad personal y la del grupo... "*.

Siguiendo la misma línea podemos afirmar que el deporte, como cualquier otra actividad de nuestra vida puede transmitir valores deseables y no deseables (Meakin, 1982; Arnold, 1991; Devis , 1996, Vázquez , 2001).

En nuestra opinión, el deporte posee grandes valores educativos, sin embargo nos encontramos hoy en día con enormes altercados y accidentes

provocados directa o indirectamente por la práctica de algunos deportes. Por este motivo resulta cada vez más difícil el desarrollo de valores positivos a través de la práctica deportiva, debido en ocasiones al modo en el que los medios de comunicación hacen llegar el deporte a nuestros alumnos /as día tras día. A este respecto, González González (1993) afirma que la progresiva relevancia y expansión del deporte ha contribuido al deterioro en el modo de practicarlo, sufriendo las relaciones de convivencia entre los participantes y dándole prioridad al éxito por encima de todo. En el mismo sentido Giménez y Sáenz – López (2000: 22), afirman que *"el deporte puede convertirse en un medio educativo perjudicial para el niño si lo que hacemos es imitar el modelo que nos ofrece la alta competición".*

Coincidiendo con Seirul.lo (1995), tendríamos que preguntarnos ¿qué es lo realmente educativo, el propio deporte o las condiciones en las que se realiza? Lo educativo de las prácticas deportivas no son los beneficios adquiridos a nivel físico y psicológico, ni el aprendizaje de los elementos técnico – tácticos que lo conforman, sino que lo realmente educativo son las condiciones en las que se realiza el aprendizaje deportivo, las cuales van a conducir a la auto-estructuración de la personalidad del deportista.

En este sentido, Castejón (2004b), nos dice que "*el alcance del deporte educativo no es siempre lo que estima el profesorado, sino lo que logra entender el alumnado respecto a los significados que obtiene en su desarrollo psicológico y social: autoconcepto, ansiedad, diversión, amistad, aceptación".*

No podemos hablar en este sentido de unos deportes más educativos que otros. Somos nosotros los profesores de Educación Física los responsables de guiar al alumno, presentándoles las actividades deportivas en unas condiciones favorables para desarrollo de unos valores educativos.

Según Blázquez (1995: 29), "*entre los extremos representados por la competición de alto nivel y el deporte recreativo de esparcimiento, se encuentra el deporte educativo, que constituye una verdadera actividad*

cultural que permite una formación básica, y luego, una formación continua a través del movimiento".

Es obvio que la crisis de valores que hay en la actualidad, refiriéndonos en todo momento al ámbito deportivo, en gran medida, viene provocada por la violencia presente en el deporte espectáculo, por lo que quizás éste sea el principal problemas a combatir. En este sentido Palacios (1991) considera que "*la vía más importante y quizás la única que lleve a la solución del problema de la violencia en el deporte pasa por la educación".*

Como contrapartida a este tipo de comportamiento Gutiérrez Sanmartín (1995: 98), afirma que "*los profesores de Educación Física constituyen uno de los colectivos que más posibilidades tienen de acabar con los problemas de la violencia, ya que por sus manos pasan, en estrecho contacto, alumnos de todas las edades, de todos los niveles y actividades deportivas de todos los tipos, y son ellos quienes están educando física y deportivamente a quienes, muy pronto, serán deportistas destacados, dirigentes políticos o deportivos, árbitros o espectadores".*

Le Boulch (1991), afirma que el deporte educativo debe ser aplicado a partir de los 8 – 9 años, después de alcanzar la madurez del esquema corporal, ya que antes el concepto de deporte carece de significación para el niño. Siguiendo lo expuesto por dicho autor, observamos cómo la edad idónea para fomentar unos valores educativos a través de la práctica deportiva, de manera eficaz, comienza hacia el tercer ciclo de Primaria, siendo por consiguiente la etapa de la E.S.O. un periodo óptimo para la seguir haciendo hincapié en el desarrollo de esos valores educativos.

Concluimos este apartado recordando las palabras de Cagigal (1981: 136), el cual afirma que "*los valores básicamente importantes en una época y en una sociedad son el resultado de diversos condicionantes, políticos, religiosos, artísticos, científicos, sociales...".*

2.1.4.2.- ¿QUÉ VALORES EDUCATIVOS PODEMOS FOMENTAR A TRAVÉS DEL DEPORTE?

El valor educativo del deporte ha sido destacado por psicólogos, pedagogos y docentes de la Educación Física, entre otros. Éste va a contribuir al desarrollo psicosocial del sujetos a la vez que fomenta la integración social y cultural. Según Gutiérrez Sanmartín (2003 y 2004), quien defiende este planteamiento, considera el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todos, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, etc.

Sin embargo, nos encontramos con una falta de acuerdo entre profesores, investigadores y entrenadores deportivos a la hora de establecer cuáles son los valores que se deben fomentar y desarrollar a través de la práctica deportiva. Según comenta Ossorio (2002), hay investigaciones como las realizadas por Lakie (1964) y Alison (1982), que ponen en tela de juicio que las actividades deportivas contribuyan al fomento de valores.

Hemos de ser consciente que a través de nuestras asignatura, podemos fomentar en gran medida valores educativos contribuyendo en la formación integral de los alumnos, ofreciendo oportunidades únicas para desarrollar cualidades personales y sociales como la autoestima, solidaridad, cooperación, gracias a la motivación que este área produce generalmente (Gutiérrez, 1995; Jiménez Martín y Durán 2004). Pero además no sólo fomentar unos valores positivos gracias a la Educación Física, sino que a través de ella podemos eliminar unos hábitos negativos como son el consumo de tabaco, alcohol, drogas, sedentarismo, etc.

Según García Ferrando (1990), los valores aluden a *"cualidades objetivas que tienen las cosas, son juicios de deseabilidad o de rechazo que se atribuyen a los hechos y objetos, son principios o criterios que definen lo que es bueno o malo, por lo que acaban influyendo poderosamente en la conducta de los miembros del grupo social"*.

Para Trepat (1995: 100), los valores son "*principios normativos que regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento, situación o circunstancia".*

Si acudimos al Diccionario de la Real de la Academia de la Lengua Española encontramos la definición "valor" en su décima acepción como "*cualidad que poseen algunas realidades, llamadas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores".*

Giménez (2003: 26) identifica la educación en valores con "*aquella perspectiva de la educación que pretende inculcar en los alumnos distintos ideales de conducta que les permitan ser en el futuro unos ciudadano más solidarios, democráticos y comprometidos socialmente".*

Una vez introducido el concepto de valor, debemos ser conscientes de que para poder fomentar de unos valores educativos a través del deporte, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, esta práctica deportiva se debe llevar a cabo bajo un programa de actuación que no copie el modelo de los deportes profesionales, ya que éste contribuye a la aparición de conductas negativas opuestas a lo que perseguimos fomentar en nuestros alumnos.

Siguiendo a Osorio (2002), podemos decir que se ha venido planteando dos líneas teóricas para el fomento de valores a través a de la actividad físico – deportiva: la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo estructural. Tradicionalmente se ha venido aplicando la primera de ellas, aunque la segunda ofrece mayores perspectivas de futuro. La teoría del aprendizaje social representada por Piaget (1954, 1965), Kohlberg (1969) y Haan (1993) citados por Ossorio (2002), apuesta por un desarrollo moral, en donde el proceso de aprendizaje queda influenciado por unas experiencias razonablemente estructuradas que dan lugar a un avance progresivo, de estadio a estadio. Su estructura consta de cinco pasos a seguir: identificación y definición de valores a fomentar, establecimiento de un programa adecuado (currículum, progresión

escalonada de objetivos y actividades), reconsideración o evaluación del programa y obtención de conclusiones.

Pero al hablar de los valores que la práctica deportiva puede transmitir debemos diferenciar entre los valores intrínsecos y extrínsecos del deporte.

A. Los valores intrínsecos a la práctica deportiva son aquello que el alumno /a va a "experimentar" contingentemente a la realización de la misma. Según Devís (1992: 142), generalmente estos valores se consideran que son los verdaderamente educativos.

Para Seriu.lo (1995), los valores intrínsecos que configuran la práctica deportiva son tres: el agonístico, el lúdico y el eronístico.

- El valor agonístico: es el que confiere la intencionalidad competitiva, la lucha contra algo o contra alguien, que puede ser uno mismo.

  Debemos ser conscientes en todo momento que la competición es el aspecto que más atrae al alumno /a /a al realizar un juego o al practicar un deporte, por tanto no debemos privarlos de este aspecto en ningún momento. A este respecto, Hernández Moreno (1989) dice que "*competir es una conducta humana que, por si misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno u otro carácter".*

- El valor lúdico: hace referencia al hecho de realizar una actividad físico – deportiva por el simple hecho de divertirse. Este valor añade la voluntariedad en la participación. En definitiva, "*no se trata de ganar, se trata de pasarlo bien y de una forma más o menos organizada"* (Seriu.lo, 1995: 66).

- El valor eronístico o hedonístico: hace referencia a la práctica deportiva simplemente por el placer de realizarla.

Gómez Rijo (2001) hace referencia a un cuarto valor denominado higiénico.

- El valor higiénico: hace referencia al beneficio que aporta la actividad física al ser humano. La actividad física mejora la salud, el estado físico, previene enfermedades, etc...

B. Los valores extrínsecos a la práctica deportiva son aquellos que le podemos atribuir a la propia práctica deportiva, los que podemos potenciar en el alumnado.

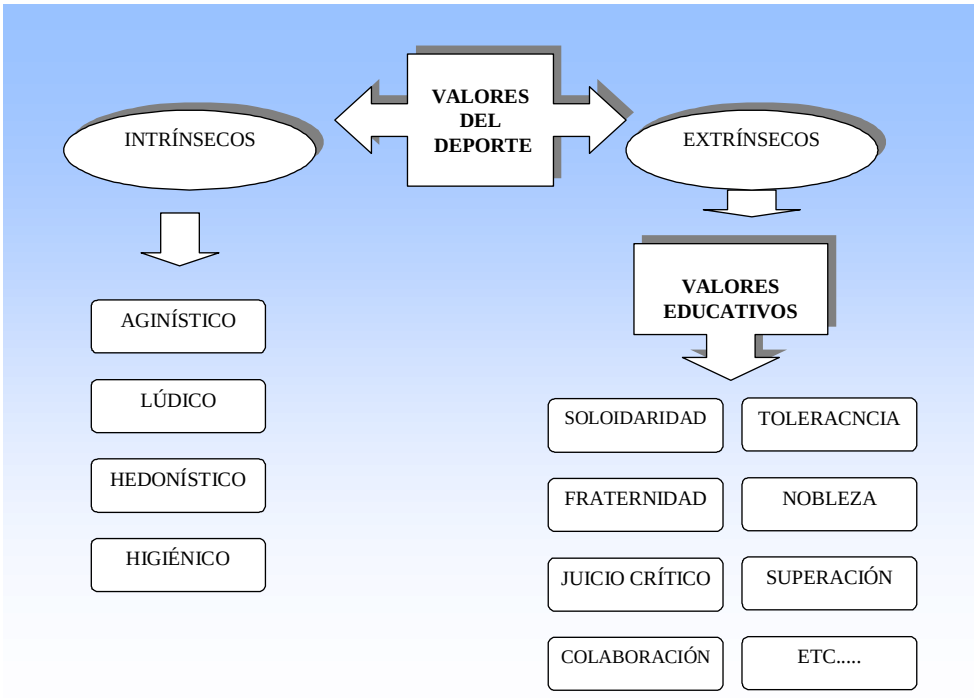


Gráfico 16: Valores del deporte

En el fomento de los valores extrínsecos es donde nos toca trabajar a todos aquellos que estemos inmersos en el contexto del deporte escolar. Son numerosos los autores que están investigando sobre este tema. A este respecto,

Cruz y Col.(1991), realizan un trabajo de investigación por encargo del Consejo Superior de Deportes y la Real Federación Española de Fútbol, en el que se entrevistaron a 66 futbolistas de entre 12 y 16 años, con el objetivo de estudiar los valores que propician tres tipos de conductas:

- Conductas instrumentales, hacer una falta en beneficio de tu equipo.
- Conductas agresivas hacia un contrario.
- Conductas altruistas o prosociales.

Dentro de los valores expresados por los futbolistas que intervinieron en dicha investigación, destacamos los que aparecen en el siguiente cuadro.

VALORES EDUCATIVOS	
- MOSTRAR HABILIDADES - GANAR – VICTORIA - UTILIDAD - DIVERSIÓN EN EL JUEGO - COHESIÓN DE GRUPO - MANTENIMIENTO DE CONTRATO - DEPORTIVIDAD	- OBEDIENCIA - PREOCUPACIÓN POR LOS OTROS - IMAGEN SOCIAL - CONFORMIDAD - EQUIDAD - RESPONSABILIDAD SOCIAL

Cuado 13: Valores expresados por futbolistas de 12 a 16 años. (Cruz, 1991).

Siguiendo la misma línea, Lee (1993), realiza un proyecto encargado por el Consejo de Europa, en el que trata de identificar los valores que los niños entre 12 y 16 años consideran importantes en el deporte. El estudio se llevó a cabo con un total de 87 niños, de los cuales 60 eran futbolistas y el resto tensitas, dentro de los valores expresados destacamos los siguientes:

VALORES EDUCATIVOS	
- ACEPTACIÓN	- BUEN JUEGO
- LOGRO	- SALUD Y FORMA FÍSICA
- INTERÉS	- OBESIDAD
- COMPAÑERISMO	- IMAGEN PÚBLICA
- COFORMIDAD	- DEPORTIVIDAD
- PERSEVERANCA	- AUTOACTUALIZACIÓN
- COMPROMISO	- MOSTRAR HABILIDADAES
- EQUIDAD	- COHESIÓN DE EQUIPO
- IMPARCIALIDAD	- TRIUNFO

Cuadro 14: Valores expresados por futbolistas y tensitas de 12 a 16 años. (Lee, 1993).

Trepat (1995), nos habla de una serie de contenidos relacionados con los valores que se pueden desarrollar a través de la práctica de la actividad deportiva. Este autor plantea una clasificación estructurándola en actitudes, valores y normas, que nos pueden ser útiles para la aplicación de estrategias en la iniciación deportiva.

VALORES EDUCATIVOS
- DEPORTIVIDAD
- NOBLEZA
- VALENTÍA
- CONSTANCIA
- ESPIRITU DE LUCHA Y SACRIFICO
- COOPERACIÓN
- COLABORACIÓN
- COMPAÑERISMO

Cuadro 15: Valores que podemos fomentar a través de la iniciación deportiva (Trepat, 1995)

Fraile (1997) señala que con objeto de fomentar en el escolar la práctica deportiva educativa, las estrategias deben coincidir con sus intereses, capacidades y medios; ayudándoles a adquirir una conciencia crítica respecto al significado socio – cultural de la práctica deportiva.

Guerra y Pintor Díaz (2002), tras analizar la actitud de los alumnos, observan que éstos carecen de actitud crítica en las clases de Educación Física, baja aceptación de los contenidos teóricos y actitud irrespetuosa, entre otros aspectos, plantean la aplicación de un programa en Educación Física en el que se fomenta el aprendizaje cooperativo. Para ello proponen una organización basada en microgrupo. Partiendo de situaciones – problemas, proponen una serie de valores intrínsecamente relacionados con cada una de ella, los cuales se presentan a continuación.

VALORES EDUCATIVOS
- JUICIO CRÍTICO - RESPONSABILIDAD - COOPERACIÓN - RESPETO, TOLERANCIA - SUPERACIÓN - COMPETICIÓN -

Cuadro 16: Valores intrínsecos en la actividad física (Guerra y Pintor Díaz, 2002)

Álamo, Amador y Pintor Díaz (2002), plantean que la función educativa del deporte, además del trabajo técnico - táctico y del desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos, debe incidir en la adquisición de unos hábitos, valores y actitudes positivos. Para ello exponen una serie de valores que pueden trabajarse a través del deporte escolar.

VALORES DEL DEPORTE EDUCATIVO
- MEDIO DE SOCIALIZACIÓN - SOLIDARIDAD Y TOLERANCIA - RESPETO A LAS NORMAS, ÁRBITROS CONTRARIOS - DIÁLOGO COMO CAPACIDAD BÁSICA - FOMENTO DE LA COOPERACIÓN

Cuadro 17: Valores que podemos fomentar a través del deporte escolar según Álamo, J. M.; Amador, F.; Pintor Díaz (2002)

Una vez revisado y analizada la visión de muchos de los autores de como contribuye el deporte a la promoción de valores en los jóvenes, nos centraremos en la justificación del deporte como contenidos dentro del currículum del área de Educación Física.

2.1.5.- JUSTIFICACIÓN DEL DEPORTE COMO CONTENIDO DENTRO DEL CURRÍCUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.S.O.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el deporte hoy día ha llegado a ser parte de la cultura universal, encontrándose presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y cómo no, en el ámbito educativo. De ahí que debamos tomar la actividad físico - deportiva como un aspecto muy importante a tener en cuenta, ya que contribuye a la educación integral de los jóvenes.

Debemos ser conscientes, en todo momento, que el sistema educativo se rige en gran medida por lo que demanda la sociedad, tratando de paliar esas necesidades a través de las propuestas educativas que se desarrollan en los centros escolares. Numerosos estudios han demostrados que un gran porcentaje de los jóvenes no practican o lo hacen de manera muy escasa cualquier tipo de actividad deportiva (De Hoyo y Sañudo, 2007b; Hernández Álvarez y Cols., 2006 y 2007; Alvariñas y González, 2004; Rodríguez Ordax y col. 2003;

Chillón y Cols., 2002; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000). Esta actitud de pasividad provocará problemas de salud a largo plazo. Desde el área de Educación Física hemos de fomentar la actividad física y como podemos observar en las investigaciones de Machota (2007), Salina y Viciana (2006), Viciana y Col. (2006), Matanin y Collier (2003), Zabala, Viciana y Lozano (2002), Zabala y Col. (2001) Díaz Lucea (2001) y Napper-Owen y Col. (1999), el deporte resulta el contenido más motivante para los alumnos. Es por ello, por lo que el deporte como contenido de Educación Física en Secundaria, ha de estar presente en el currículum educativo, y por tanto debe ser tomado como un aspecto muy importante en la educación de los alumnos.

Por otro lado, es comúnmente conocido que el deporte aporta beneficios saludables, previniendo a al niño de lesiones y enfermedades provocadas por el sedentarismo, guiándole para que ocupen convenientemente su tiempo libre y de ocio, apartándole del mundo de las drogas, el alcohol, etc...

A nuestro entender, el deporte hoy día se ha convertido en un factor muy importante que contribuye al desarrollo de la personalidad del alumno. En este sentido, Bredemeier (1986), citado por Cruz y Col. (1996), afirma que *"algunos psicólogos del deporte han señalado que determinadas prácticas deportivas proporcionan un entorno positivo para la socialización de niños y adolescentes, al desarrollar habilidades de cooperación, afrontamiento del estrés, tolerancia a la frustración y demora de las recompensas, así como conductas de juego límpio y habilidades de interacción social"*.

En el lado opuesto, el deporte como contenido de la Educación Física dentro del contexto escolar es cuestionado por muchos educadores, sobre todo por aquellos que según Sánchez Bañuelos (1995) portan la bandera de una "renovación pedagógica". Pero nos preguntamos si podríamos cuestionarnos la presencia de la práctica deportiva en nuestro sistema educativo al encontrarnos en una sociedad en la que el deporte es uno de los fenómenos culturales de mayor expansión y repercusión.

La educación está al servicio de la sociedad, por lo que debemos ser consciente de lo que ésta demanda en todo momento, de modo que cuestionarnos la presencia del deporte dentro del sistema educativo, es desligar al alumnado de la realidad social que le rodea.

El deporte como toda manifestación cultural, posee unos valores intrínsecos, estos valores deben ser transmitidos a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, por tanto a través de la Educación Física debemos considerar el deporte como un contenido óptimo para contribuir a la formación integral del individuo.

A este respecto Miras (1991), nos dice que "*los conocimientos adquiridos en el curso de las actividades educativas escolares deben permitir a la persona una progresiva y creciente autonomía como miembro del grupo social al que pertenece".*

Coincidiendo con López y Castejón (1998), no se trata de aproximar el sujeto a la práctica de un deporte determinado (aprendizajes de gestos específicos), sino utilizar este contenido deportivo como medio para el desarrollo del sujeto. En este sentido, Castejón (1994), afirma que el tratamiento del deporte dentro del área de Educación Física debe alejarse de la práctica deportiva socialmente establecida, ya que ha de tener un carácter abierto y multidisciplinar, en el sentido de posibilitar a un gran número de actividades deportivas en un nivel básico que posteriormente posibilite al alumno /a la práctica de las que más le interesen.

Siguiendo lo expuesto por Giménez (2000a), quien justifica la presencia del deporte en Primaria, creemos que el deporte debe estar presente en Secundaria dentro del contexto educativo por las siguientes razones:

- Por las características que presenta el deporte como medio para favorecer a la formación integral del alumnado.

- Por la realidad que nos encontramos en cuanto a las características de los alumnos de Secundaria, ya que estas son muy dispares, al tener en una misma clase alumnos con pocas experiencias deportivas y por el contrario alumnos con bastantes experiencias. Por lo tanto debemos continuar en esta etapa con una iniciación deportiva en todas sus reglas, con el fin de contribuir a un mejor progreso de un sector importante del alumnado.

- Por la importancia y repercusión que ha adquirido actualmente el deporte en nuestra sociedad.

- Por la inactividad de gran número de alumnos, los cuales dedican su tiempo libre y de ocio habitualmente a actividades relacionadas con las nuevas tecnologías. Por lo que debemos ser consciente en todo momento que, en ocasiones estos alumnos la única práctica deportiva presente en su vida es la realizada en las dos horas semanales de Educación Física.

- Y fundamentalmente, por ser uno de los bloques de contenidos que se plan en el currículum oficial de la Educación Física en la E.S.O.

Una vez justificada la presencia del deporte en la Educación Secundaria, analizaremos la presencia del éste dentro del Currículum del área de Educación Física elaborado por la Junta de Andalucía. Debido a que durante el transcurso de la investigación la Ley Educativa ha sufrido ciertos cambios, realizaremos el análisis tanto del Decreto 148/2002, decreto que regulaba la Educación Física en Secundaria, y el Real Decreto 1631/2006, el cual regula actualmente la materia en Secundaria.

Primeramente, nos centraremos en el Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75 de 27 de junio 2002).

Decreto 148/2002

En la introducción del área de Educación Física podemos leer "e*l Juego y el Deporte, son las formas más comunes de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, se identifica con planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículum. Para adquirir un valor educativo. El deporte ha de tener un carácter abierto, centrado en la mejora de las capacidades motrices, de comunicación, socialización, etc. Para ello la participación no debe supeditarse a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación".*

En este sentido, debemos ser conscientes de que el deporte dentro de las clases de Educación Física ha de ser utilizado como un medio para la consecución de unos objetivos educativos y no como un fin en si mismo.

Para una mejor organización del análisis, nos centraremos en ver la importancia que se le otorga al deporte en los objetivos generales del área y, en los contenidos a lo largo de la etapa.

1) Los contenidos deportivos en los objetivos generales del área de Educación Física en la E.S.O.

En el currículum del área de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tiene siete objetivos generales. De todos ello en tres se hace alusión directa al deporte, por lo que ya podemos hacernos una idea de la importancia que adquiere éste dentro del currículum. A continuación, sólo nos centraremos en los objetivos que se hacen alusión directamente a los contenidos deportivos:

> Objetivo nº 2.- *Conocer, valorar y practicar, con el nivel de autonomía propio de su desarrollo, los juegos y deportes habituales de su entorno, individuales, colectivos o de adversario, aplicando*

los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos, en situaciones reales.

Este objetivo trata de desarrollar en el alumnado un conjunto de capacidades que hacen referencia al cuerpo y al movimiento y a sus posibilidades motrices mediante el conocimiento y la práctica de juegos y deportes, lo que implica, además, aspectos de índole social y cultural.

Por lo tanto, es necesario propiciar la práctica de estas actividades que pertenecen al entorno sociocultural de la adolescencia. Asimismo, se trata de valorar de forma positiva la realización de estos juegos y deportes también fuera del espacio escolar y de entender la actividad deportiva como una manifestación cultural y social.

La consecución de este objetivo pasa a ser prioritario para los docente de Educación Física, ya que, como ya mencionamos anteriormente, diferentes estudios demuestra la poca participación de los alumnos de secundaria en las actividades físico-deportivas, siendo más acentuada en el género femenino, (Hernández Álvarez y Cols., 2006 y 2007; Molina y col. 2005; Lorenzo y Martín, 2005; Lorenzo y col., 2005; Barangé, 2004; Ibáñez, 2004; Molina, Miranda y Torres, 2004; Rodríguez Ordax y col. 2003; Cervello, Jiménez y Ramos, 2002; Chillón y Cols., 2002; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000).

El siguiente objetivo en el que se alude a las actividades deportivas es el objetivo número 5 en el que podemos leer lo siguiente.

Objetivo nº 5: *Participar en actividades físicas y deportivas, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás, independientemente del nivel de habilidad alcanzado, y colaborando en la organización de aquellas.*

Este objetivo trata de desarrollar en el alumnado capacidades de relación personal y de cooperación mediante la práctica de la actividad física, así como favorecer actitudes flexibles, solidarias y tolerantes. Ello supone el rechazo de cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, raza o nivel

de capacidades motoras, y la valoración positiva de actitudes de compañerismo, juego limpio y cooperación. Esto implica el establecimiento de un marco idóneo de aceptación y ayuda, que permita interacciones ricas y fluidas en el grupo y la integración de todos sus miembros al nivel de sus posibilidades.

Al igual que anterior, nos encontramos ante un objetivo prioritario hoy día para los docentes de Educación Física, ya que cada vez son más los alumnos que carecen de valores, en este sentido, Andréu (2006), afirma que nos encontramos ante una crisis generalizada de valores, aspecto que ha condicionado que los docentes tengamos que inculcar en el alumnado actitudes y valores que forman parte de la moral humana. En los últimos años, se observa cierta preocupación al respecto, por lo que encontramos numerosos estudio que tratar de averiguar que valores podemos fomentar a través de la práctica deportiva durante las clases de Educación Física (Mohr, Townsend, Pritchard, 2006; Robles, Abad y Giménez, 2005; Crum, 2005 Prat, 2004; Durán y Jiménez, 2004;) entre otros.

Finalmente, el último objetivo en el que se hace alusión a las actividades deportivas es el objetivo número 6, que dice lo siguiente:

> Objetivo nº 6: *Planificar y realizar, de forma habitual y sistemática, actividades físicas y deportivas adecuadas a sus necesidades, conociendo sus contraindicaciones y adoptando hábitos de alimentación e higiene con el fin de mejorar las condiciones de salud y de calidad de vida.*

Este objetivo responde a una concepción de la educación física como actividad compleja en la que influyen múltiples variables que afectan a la salud y a la calidad de vida. Con él se pretende fomentar actitudes de responsabilidad hacia el propio cuerpo y de respeto al de los demás. Se tratará de que el alumnado sea capaz de conocer sus niveles de capacidad físico motora, sus limitaciones y sus necesidades de salud, ocio y recreación para que pueda

programar, organizar y gestionar sus propias actividades físicas, de acuerdo con las posibilidades que el entorno le proporciona.

En relación a lo expuesto en este objetivo, Sanz y Ponce (2006), consideran que es conveniente que nuestros alumnos reciban desde los primeros años de edad una educación en y para el ocio físico-deportivo a lo largo de toda la vida, al mismo tiempo que se fomenten y consoliden unos hábitos fisco-deportivos. Por ello, resulta de vital importancia que las vivencias en las clases de Educación Física sean valoradas positivamente por los alumnos, ya que estas van a influir de manera directa en su vida diaria en una etapa posterior (McCaughtry y Col, 2006; Moreno y Cols., 2006).

Por lo que, podemos afirmar que la consecución de este objetivo resulta prioritaria, ya que, es durante este periodo cuando los niños y los adolescentes van a desarrollar actitudes más o menos favorables hacia la práctica de la actividad física y deportiva.

2) Los contenidos en los bloques de Contenidos en el área de Educación Física en la E.S.O.

En lo referente a los bloques de contenidos en el currículum de Educación Física se establecen cinco bloques, de los cuales el tercero es "Juegos y deportes", donde se establecen los aspectos a trabajar a lo largo de la etapa.

Los contenidos deportivos han de ajustarse a los intereses del alumnado y evolucionar en función de los mismos, de manera que éstos sean una motivación para los escolares, consiguiendo de este modo una aproximación a la práctica cotidiana de la actividad física y el deporte. Han de presentarse progresivamente a lo largo de la E.S.O. en función de su dificultad. De este modo el Diseño Curricular propuesto por la Junta de Andalucía plantea la siguiente evolución en cuanto a los contenidos deportivos se refiere.

Para el primer curso de a ESO, se propone comenzar con los juegos colectivos e individuales genéricos darán paso a juegos específicos, e incluso a deportes adaptados o reducidos, introduciéndose en una dinámica de aprendizajes deportivos reglados.

En el segundo curso, se debe introducir reglas, normas y decisiones; el respeto y la tolerancia hacia el juez y los adversarios. El alumnado debe conocer la técnica y táctica de los deportes más generalizados, así como su reglamentación, especialmente los más adecuados a su entorno natural, conociendo las características comunes de las habilidades deportivas y profundizando en el conocimiento y práctica de un deporte colectivo.

En cuanto al tratamiento de los contenidos deportivos durante el tercer curso, se propone la práctica de los deportes ofertados en el centro y su entorno, progresando en el conocimiento práctico de los fundamentos técnicos y tácticos de un deporte colectivo. Igualmente realizará actividades de aprendizaje de un deporte individual o de adversario.

Finalmente, en el cuarto curso el Decreto dice que, los juegos y deportes son un buen instrumento para que los estudiantes se conozcan y sepan adaptar los esfuerzos físicos a sus características. Suponen, asimismo, la posibilidad de lograr una adecuación del papel personal en los distintos grupos y equipos, poniendo al servicio de las actividades colectivas su máxima participación, tanto en la ejecución práctica como en la planificación y organización, aceptando su propio trabajo y el de los demás como elementos integradores del esfuerzo colectivo.

Real Decreto 1631/2006

Una vez, analizado el decretos 148/2002, nos centraremos en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. El presente Real Decreto establece la ordenación y las enseñanzas

correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

Lo primero que nos gustaría resaltar es que la nueva ley otorga un mayor protagonismo al deporte, ya que según observamos éste aparece incluido dentro de los objetivos generales de la etapa.

> *k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.*

En este sentido, Viciana, Salinas y Cocca (2007), quienes realizan un análisis comparativo del primer nivel curricular de Educación Física en Secundaria entre la LOGSE y la LOE, afirman que en el texto de dichas leyes, aparecen con más frecuencia y podríamos pensar que con más importancia en la LOE, los términos relacionados con las cualidades físicas (de 18.6% a 35.5%, con 46 referencias más) y con el deporte (de 23.3% a 28.8%, 25 referencias más), mostrando la importancia de la corriente deportiva debido a la preocupación social por los problemas del sedentarismo. ES por ello por los que los contenidos de salud junto al incremento en importancia de los deportes son la principal innovación de este nuevo currículo en cuanto a contenidos se refiere.

La nueva de ley introduce el concepto de competencias básicas. Las competencias básicas, según podemos leer en el Decreto, se refiere a todo lo que debe haber desarrollado un alumno/ a al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

El deporte como contenido de la asignatura va a contribuir en el desarrollo de la competencia cultural y artística, mediante el reconocimiento y la valoración las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, etc… Por otro lado, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

Como se comentó anteriormente, para una mejor organización del análisis, nos centraremos en ver la importancia que se le otorga al deporte en los objetivos generales del área y, en los contenidos a lo largo de la etapa.

1) Los contenidos deportivos en los objetivos generales del área de Educación Física en la E.S.O.

En el currículum del área de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tiene diez objetivos generales. De todos ello en tres se hace alusión directa al deporte, aspecto que corrobora la importancia que adquiere éste dentro del currículum de la materia.

A continuación, sólo nos centraremos en los objetivos que se hacen alusión directamente a los contenidos deportivos:

> *Objetivo nº 7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.*

Este objetivo pretende que el alumno comprenda y ponga en práctica, de un modo paulatino, los distintos elementos del deporte, con el fin de un mejor entendimiento de la lógica interna de las distintas modalidades deportivas practicadas en el aula.

Objetivo nº 8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.

Este objetivo trata de utilizar el deporte como un instrumento para el fomento y desarrollo de valores y actitudes positivas. Intenta desarrollar en el alumnado capacidades de relación personal y de cooperación mediante la práctica de la actividad física, así como favorecer actitudes flexibles, solidarias y tolerantes. Ello supone el rechazo de cualquier tipo de discriminación.

Objetivo nº 10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

Con este objetivo se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: prensa, revistas para adolescentes, internet, radio, TV, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.

2) Los contenidos en los bloques de Contenidos en el área de Educación Física en la E.S.O.

En lo referente a los bloques de contenidos en el currículum de Educación Física se establecen cuatro bloques, de los cuales el segundo es "Juegos y deportes". La estructuración de este bloque de contenidos resulta más detallada en relación a la propuesta de la anterior ley. De este modo el Diseño Curricular propuesto para la etapa secundaria en relación a los contenidos deportivos queda del siguiente modo.

Durante el primer curso de la ESO, se trabaja el deporte como fenómeno social y cultural, dándole mayor énfasis a los deportes colectivos. El

alumno deberá realizar gestos técnicos básicos e identificarlos, así como las distintas fases del juego. Además se trabajará en el respeto y aceptación de las reglas de las actividades, juegos y deportes practicados.

Durante el segundo curso de la ESO, los deportes individuales y de adversario adquieren mayor importancia, ya que se trabajará sobre los aspectos técnico-tácticos básicos, aceptación de las normas de alguna modalidad deportiva. Además se profundiza en los deportes colectivos, ya que se trabajará sobre los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo.

Durante el tercer curso de la ESO, se trabajará sobre las fases del juego en los deportes colectivos: organización del ataque y de la defensa. Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo diferente al realizado en el curso anterior. Y la asunción de la responsabilidad individual en una actividad colectiva, como condición indispensable para la consecución de un objetivo común.

Durante el cuarto curso de la ESO, para culminar la etapa se trabaja sobre deportes colectivos y de adversario desde el punto de vista del ocio y la recreación y de sus diferencias respecto al deporte profesional. Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de deportes de adversario que precisen la utilización de un implemento.

Una vez analizada brevemente el currículum en relación a los contenidos deportivos, nos centraremos en una de las fases más importante dentro de la formación deportiva, la iniciación deportiva. Primeramente introduciremos el concepto, para después continuar con los objetivos que se pretenden desarrollar y las fases de la misma.

2.2.- INICIACIÓN DEPORTIVA

Al hablar de iniciación deportiva nos encontramos ante un término ampliamente definido en la bibliografía especializada (Sánchez Bañuelos, 1986; Blázquez, 1986; Hernández, 1986; Antón, 1990; Delgado 1994), entre otros, en el que el común denominador lo constituye aceptar que es un proceso cronológico en el transcurso del cual un sujeto toma contacto con nuevas experiencias regladas sobre una actividad físico deportiva (Blázquez, 1995: 19).

Actualmente, el campo de la iniciación deportiva, según Castejón y Col. (2004a), centra sus intereses en tres aspectos fundamentalmente. En primer lugar, en el carácter educativo del deporte, es decir, la potencialidad del deporte como contenido educativo y como medio que contribuye a la adquisición de valores. En segundo lugar, se centra en los mecanismos implicados en el aprendizaje deportivo. Y en tercer lugar, en la enseñanza del deporte en sí.

Coincidiendo con Giménez (2000a), en todo proceso de enseñanza – aprendizaje, el alumno /a deberá pasar por una serie de etapas, a lo largo de las cuales iremos trabajando aspectos técnico-tácticos y de preparación física, así como contenidos psicológicos y teóricos. De este modo debemos tener presente en todo momento a las características psicoevolutivas de los alumnos/ as y adaptar los aprendizajes deportivos al nivel en el que se encuentren en este momento, permitiendo de esta manera una progresión más pedagógica y efectiva.

Por lo tanto, debemos tener muy en cuenta que la etapa a la que nos dirigimos formará los pilares sobre los cuales vamos a sostener el resto de los aprendizajes deportivos. A este respecto, Feu (2002) nos dice que antes de cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje debemos conocer las características de nuestros alumnos / as desde el punto de vista evolutivo, ya

que esto nos justificará los objetivos a alcanzar en esa etapa así como las estrategias y los criterios metodológicos a seguir.

La iniciación deportiva puede ser estudiada desde dos perspectivas diferentes:

- Desde la deportiva: donde lo que importa es el resultado, el producto. Además va dirigida a una disciplina deportiva en concreto. Aquí la iniciación deportiva se orienta al éxito deportivo.

- Desde la educativa: donde se centra el interés por la formación de los alumnos. Posee una visión más polivalente de la práctica deportiva, y lucha por la creación de unos valores y unas actitudes favorables para la práctica deportiva y para la vida como persona.

Según Hernández (1994: 157) y Blázquez (1995: 22), la iniciación deportiva puede tener una triple orientación, la educativa, la recreativa o la de rendimiento deportivo.

A este respecto, Feu (2002) nos dice que "*las distintas orientaciones de entender el deporte, pueden y deben coexistir en la iniciación deportiva ya que hay aspectos e intenciones del deporte recreativo y competitivo que son intrínsecos al deporte y que bien canalizados van a contribuir a aumentar la variedad de situaciones y experiencias educativas para el individuo".*

Coincidiendo con Antón (1990: 22), hemos de comentar que es necesario introducir al alumno /a en situaciones de juego con el atractivo de la competición, en sus diversas formas de manifestaciones, pero guardándose, por parte del profesor, las pautas pedagógicas.

A lo largo de esta etapa debemos tener siempre presente que uno de los aspectos clave para que la iniciación tenga éxito va a ser la motivación de los alumnos /as. Para que esta motivación exista y nos ayude a la consecución de los objetivos que nos proponemos es importante la utilización del juego como

principal medio de aprendizaje para que los participantes se diviertan realizando actividad física. Estos juegos deben estar adaptados a las edades de los participantes, además de contribuir de forma real y efectiva al desarrollo de los contenidos que queramos trabajar (Giménez, 2000a).

La iniciación deportiva, sea cual sea el ámbito en el que esté enmarcada, educativo o deportivo, ha de reunir una serie de características. Según Blázquez (1995: 24), las características que debe tener la iniciación deportiva son:

- Ser un proceso de socialización.
- Ser un proceso de enseñanza – aprendizaje progresivo, con el se pretende adquirir la máxima competencia en una o varias actividades deportivas.
- Ser un proceso de adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes para una práctica deportiva eficaz.
- Ser una etapa de contacto y experimentación en la que se pretende conseguir unas capacidades funcionales aplicadas y prácticas.

Del mismo modo, Feu (2000) por su parte, va a hacer referencia a las características que debe reunir un deporte para que éste contribuya a la formación y educación de los sujetos que se inician en el mismo.

- No discriminar y participar todos.
- Ofrecer diversión y placer en la práctica.
- Enseñar a ocupar el tiempo de ocio con actividades deportivas.
- Fomentar la autonomía personal.
- Permitir la reflexión y la toma de decisiones en los participantes.

- Mejorar la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas.

- Enseñar a respetar y a valorar las propias capacidades y las de los demás.

- Favorecer la comunicación, expresión y creatividad.

- La competición y el entrenamiento deben estar enfocados al proceso y no al producto.

- Enseñar hábitos saludables de práctica deportiva.

A continuación, presentaremos algunas definiciones expuestas por varios autores que centran sus estudios en dicho tema, presentando cada autor nuevas aportaciones, debido a que cada uno la analiza bajo unas preocupaciones distintas.

2.2.1.- CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

Como comentamos al comienzo de este apartado, la iniciación deportiva es un término ampliamente definido por numerosos autores, aportando cada uno de ellos su propia interpretación personal. En ocasiones, han surgido problemas o dificultades a la hora de establecer de forma concreta qué es la iniciación deportiva, qué periodos de la evolución deportiva del niño abarca, etc. Seguidamente, intentaremos clarificar en la medida de lo posible este término tan frecuentemente utilizado en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Primeramente nos gustaría reseñar que si consultamos el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2000: 866), observamos que el término "iniciación" Hace referencia a la *"acción y efecto de iniciar o iniciarse"*. Por otro lado, la palabra "deportiva" en su primera acepción,

significa *"perteneciente o relativo al deporte"* (p. 507), mientras que en su segunda significación alude a *"que sirve o se utiliza para practicar un deporte"* (p. 507). De esta manera, y según este diccionario, la expresión iniciación deportiva remitirá al hecho de iniciarse en aquello que sirve o se utiliza para practicar un deporte.

Tradicionalmente se conoce con el término de iniciación deportiva "*al periodo en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o de varios deportes"* (Blázquez, 1986: 35). Pero como veremos a continuación este autor va más a allá y nos presenta una definición de iniciación deportiva desde el punto de vista educativo, aspecto en el que centraremos nuestro trabajo. Para él dicho "*proceso no debe entenderse como el momento en el que se comienza con la práctica deportiva, sino como la acción pedagógica que, teniendo en cuanta las características del niño y los fines a conseguir, van evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad*".

Para Sánchez Bañuelos (1984: 181), un individuo está iniciado cuando "*es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación de juego o competición".*

Según Hernández Moreno (1988), la iniciación deportiva es "*el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo o practicarlo con adecuación a su estructura funcional".*

Delgado (1994: 125), nos define la iniciación al deporte como "*el momento o periodo en el que una persona comienza a aprender una habilidad específica o un deporte en concreto".*

También Romero Cerezo (1997) va a entender la iniciación deportiva desde un prisma educativo, ya que, según él, ésta no ha de entenderse como

una especialización deportiva, sino más bien como una adaptación progresiva a las posibilidades del niño o niña. Para este autor (1997:30) la iniciación deportiva debe ser comprendida como *"la etapa en que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica deportiva…un período facilitador y de preparación de una posterior especialización, ofreciendo actividades genéricas y específicas del deporte a preparar"*.

Romero Granados (2001: 22) entiende *"la iniciación deportiva como la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global"*.

Otra definición interesante de iniciación deportiva es la que dan Hernández Moreno y Col. (2001: 1): *"proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional"*.

A partir de lo establecido por Giménez (2000b), el cual elabora una serie de consideraciones importantes dentro de la iniciación deportiva a partir de los estudios de autores como Jolibois (1975), Álvarez del Villar (1983), Blázquez (1984), Romero (2001), Antón (1990), Delgado (1994), podemos decir que la iniciación deportiva se caracteriza por:

- A lo largo de la etapa de la iniciación deportiva, los alumnos/as deben aprender los contenidos básicos de los deportes que practiquen.
- El aprendizaje durante esta etapa debe ser progresivo y variado. El alumno debe ampliar las múltiples posibilidades de movimientos mediante juego o tareas, para contribuir de ese modo a una formación rica y evitando la especialización temprana.
- La iniciación deportiva debe comenzar antes de la pubertad, a ser posible entre 8 – 10 años según indican algunos autores o, los 10-12 años denominado este periodo por Antón (1990: 21) como "*la edad de oro de la iniciación deportiva*", ya que de este modo podremos reducir la crisis motriz que aparece en dicho etapa de la vida.
- El trabajo de iniciación debe ser apropiado a las características psicoevolutivas del alumno, para que de este modo haya una adquisición de los aprendizajes deportivos.
- La iniciación deportiva debe favorecer el proceso de socialización, inculcando en el alumno unas actitudes y valores positivos para su formación como ciudadanos.

Cuadro 18: Consideraciones importantes dentro de la iniciación deportiva

Resumiendo, podemos decir que la iniciación deportiva desde una perspectiva educativa, es un proceso que comienza preferentemente antes de la pubertad, en la que se pretende contribuir al desarrollo integral del niño mediante una práctica deportiva acorde a sus características psicoevolutivas y, en la que se debe fomentar en todo momento la adquisición de unas actitudes y valores positivos.

2.2.2.- OBJETIVOS DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA

A continuación, presentamos los objetivos que debemos cubrir durante la etapa de iniciación deportiva, aunque debemos tener presente en todo momento que nos encontramos ante un proceso de enseñanza – aprendizaje en el que los objetivos a alcanzar deben estar condicionados por el grupo al que vayan dirigido, así como las estrategias y los criterios metodológicos que apliquemos (Feu, 2001).

Hernández (1994: 157) nos plantea que sea cual sea la orientación que tenga la iniciación deportiva, recreativa, educativa o competitiva, se debe tratar de cubrir los objetivos que se presentan dentro del currículum de educación física, los cuales se concretan en los siguientes:

- Desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimiento de los alumnos/ as.

- Profundización en el conocimiento de la conducta motriz como organización significante del comportamiento humano.

- Asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y la conducta motriz.

No debemos olvidar en ningún momento la importancia que tiene la etapa en la que nos centramos y, por tanto, hay que tener muy claro los objetivos que vamos a platearnos en dicha etapa, Giménez (2000a) dice que "*debe quedarnos claro que estos deben ser lo más integrales posible, buscando no sólo objetivos físicos y motrices, sino que debemos plantearnos también otros fines cognitivos, afectivos y sociales. Estamos en una etapa de eminente carácter educativo que no debemos olvidar".*

A partir de lo expuesto por Giménez y Sáenz-López (2000) los cuales se apoyan en la propuesta de Antón (1990: 22), planteamos como objetivos generales en la iniciación deportiva los siguientes:

- Mejorar la salud de los alumnos. Este objetivo va a conllevar, entre otras cosas, que trabajemos las cualidades físicas adecuadas a la edad.
- Trabajar los contenidos técnico- táctico básico e idóneos a la edad, tanto en deporte individuales como colectivos.
- Enseñar las reglas básicas del deporte. La enseñanza de las reglas debe ser progresiva. En el primer contacto con el deporte debemos enseñar de forma global lo imprescindible para poder realizarlo, sin importar demasiado que los chicos cometan diferentes violaciones al reglamento.
- Mejorar la socialización y el trabajo en equipo. Este objetivo supone desarrollar o mejorar aspectos sociales como el respeto entre compañeros y adversarios.
- Fomentar en el alumno hábitos y valores educativos que contribuya a su formación integral como persona. Este aspecto debe estar continuamente presente en las clases de educación física.
- Conseguir hábitos de práctica deportiva.

Cuadro 19: Objetivos generales en la iniciación deportiva

Además de estos objetivos generales, "*cada educador se planteará otros más particulares o específicos en función de las características de nuestros alumnos /as, del deporte/s que practiquemos, del centro donde trabajemos y de nuestras características y filosofía personal*" (Giménez, 2000a: 50; Giménez, 2003b: 53).

Pero como en todo objetivo que se pretenda conseguir, estos van a estar condicionados por una serie de factores. A continuación, analizaremos los factores que intervienen en la iniciación deportiva, y concretamente aquellos que intervienen en la Educación Física, en la etapa de educación Secundaria obligatoria.

2.2.3.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA

El proceso de enseñanza – aprendizaje presente en la iniciación deportiva, debe llevarse a cabo en función de uno serie de factores que lo rodean. Según Hernando y Cols. (2000), el proceso de iniciación deportiva va a estar influenciado por los siguientes factores: el sujeto, el deporte y el contexto, los cuales a su vez dependerán de otros factores extrínsecos, que representamos en el siguiente gráfico propuesto por Feu (2002).

Para Cruz (2003), en la iniciación deportiva y en el deporte en edad escolar tiene un papel muy destacado el llamado triángulo deportivo, formado por las tres figuras más relevantes de esta etapa: el deportista, el entrenador y especialmente los padres. En esta etapa deportiva, también va a influir en la participación y en la calidad deportiva de los jóvenes, los organizadores de los eventos deportivos y los compañeros.

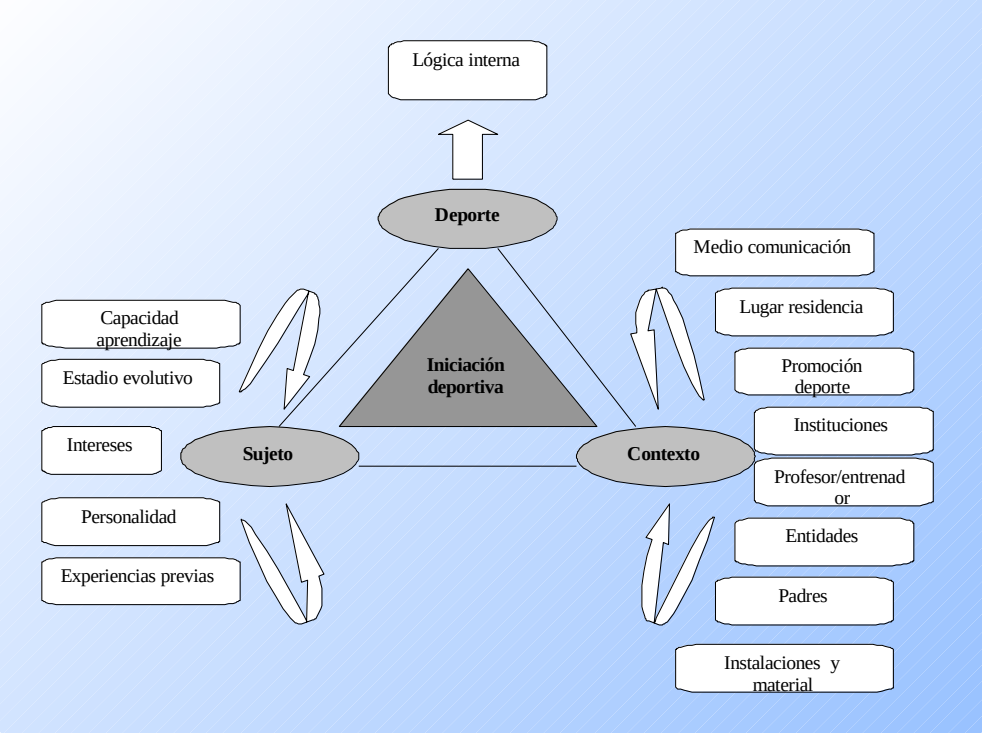


Gráfico 17: Factores que condicionan la iniciación deportiva (Feu, 2002)

Estos factores se deben tener en cuenta antes de abordar el proceso que nos ocupa, la iniciación deportiva. A continuación, los analizaremos más detenidamente siguiendo los estudios realizados por Hernández (2000) y Feu (2001) principalmente.

El sujeto:

Siempre antes de iniciar el proceso de iniciación a cualquier deporte, debemos tener presente las características de los sujetos a los que va dirigido el aprendizaje. Dentro de las características que hemos de tener en cuenta, principalmente nos encontramos:

- Etapa evolutiva en la que se encuentra el sujeto. No debemos tener presente sólo la edad cronológica del individuo, sino más bien la biológica.

- Desarrollo de las capacidades físicas.

- Experiencias previas. No sólo de un deporte determinado, sino también debe tener en cuenta posibles transferencias gracias a la práctica de cualquier otra disciplina.

- Grado de motivación hacia la práctica deportiva. Esa motivación puede ser extrínseca o intrínseca.

- Capacidad de aprendizaje.

- Condiciones de salud física, psíquica y social.

- Condiciones socioeconómicas y culturales en la que vive (Starosta, 1982, citado por Blázquez, 1995).

Como podemos observar dentro de las características de los sujetos, que debemos tener en cuenta, nos encontramos con factores que están sujetos en la mayoría de los casos a condicionantes extrínsecos propios del entorno o intrínsecos propios de la genética individual (Feu, 2001), pero las características evolutivas del alumno /a van a ser las más estables y comunes para la iniciación deportiva.

En nuestro caso al situar el proceso de iniciación deportiva dentro del marco educativo, y más concretamente en la etapa de la educación Secundaria Obligatoria, debemos tener presente las características propias de los alumnos a esa edad (12 – 16 años). Estas características evolutivas que presentamos a continuación la estudiaremos en función de los siguientes parámetros: cognitivo, socio-afectivo, emocional y motriz.

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS	CARACTERÍSTICAS SOCIO-AFECTIVAS
A nivel cognoscitivo las características más importantes de este periodo son: el paso de las operaciones concretas a las formales y del pensamiento analítico - inductivo al hipotético deductivo, aunque no todos los alumnos llegan a alcanzar este tipo de pensamiento. De esta forma, los alumnos adquieren ciertas capacidades como: la capacidad de suponer, de comprender las leyes generales, de concebir lo infinito, de plantear y verificar hipótesis... (Ureña y col, 1997).	La etapa de la adolescencia supone un momento de una gran intensidad de la vida afectiva en emociones y sentimientos lo que en ocasiones deriva en formas extremas de conducta como rebeldía, melancolía o agresividad. Aparece la necesidad de separación e independencia respecto al grupo familiar y se establecen vínculos cada vez más estrechos con el grupo de compañeros y amigos
CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES	**CARACTERÍSTICAS MOTRICES**
Atraviesa un periodo inestable emocionalmente, oponiéndose a todo aquello que le resulta impuesto. Durante este periodo su conducta puede oscilar entre los extremos y pasar del exhibicionismo a la inhibición o de la euforia a la depresión. Aparece una falta en la consecución de metas específicas.	Para Meinel (1971) la pubertad supone un periodo de deterioro cualitativo de las funciones motrices de los sujetos, lo cual se traduce en tosquedad de movimientos y en la perdida de la habilidad adquirida en el periodo anterior. Como resultado se manifiesta una perturbación en cuanto al ritmo y fluidez del movimiento, lo que implica una mayor dificultad en el aprendizaje de las nuevas destrezas.

Cuadro 20: Características propias de los alumnos de 12 – 16 años

El deporte:

Hernández (2000: 15) dice que "*el tipo de deporte en el que se va a iniciar el sujeto va a ser fundamental a la hora de seleccionar las estrategias y la metodología a utilizar por el profesor así como las propuestas pedagógicas idóneas".*

Cada sujeto debido a sus aptitudes, al desarrollo de sus cualidades físicas, a sus características morfológicas, etc... estará más capacitado para la práctica de uno u otro deporte, o dicho de otro modo y coincidiendo con Hernández (2000: 14), las características, la estructura y la dinámica del deportes serán factores significativos para que un sujeto sea más propenso al triunfo que otros en una determinada disciplina deportiva.

El contexto:

Hoy día podemos hablar de distintas orientaciones que se le da al deporte, coincidiendo con autores como Fraile (1997), Gutiérrez (1998a), García (2000), Águila (2000), en función de los objetivos que se persigan podemos hablar de: deporte educativo, deporte recreativo, deporte competitivo y deporte como fomento de la salud.

Dentro del contexto en el que se lleva a cabo la iniciación deportiva van a intervenir muchos elementos que afectaran al proceso de enseñanza – aprendizaje. Siguiendo a Feu (2002), Cruz (2003), Castejón, (2004a) podemos decir que los elementos contextuales que afectan al proceso de iniciación deportiva son los que presentamos en el siguiente gráfico.

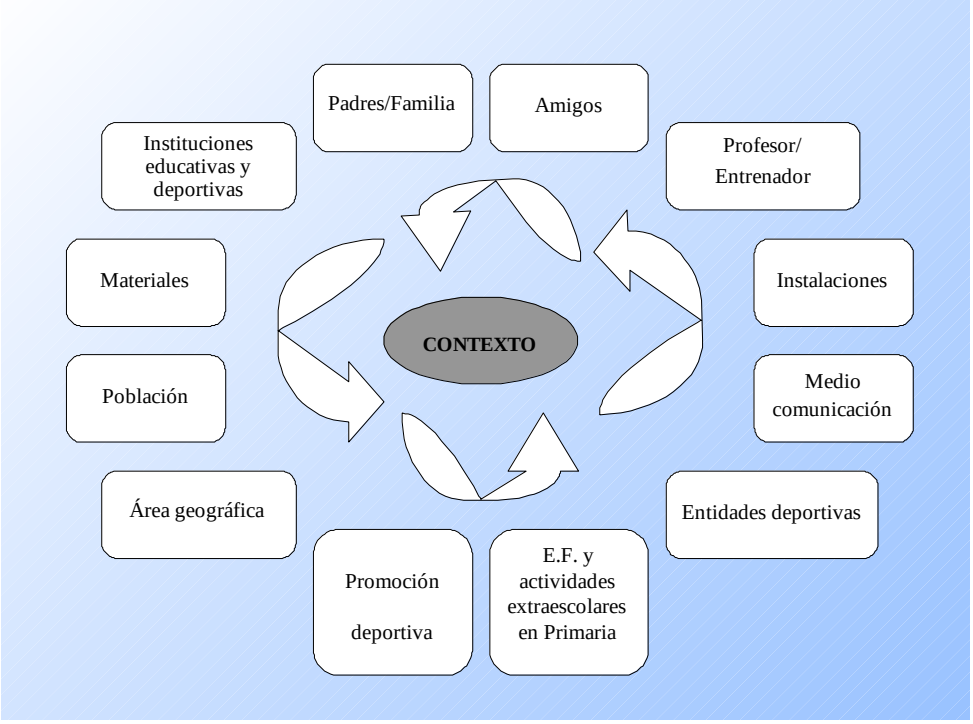


Gráfico 18: Elementos del contexto que influyen en la iniciación deportiva

- Padres y familiares: los padres y la familia tienen bastante influencias sobre la actividad deportiva que suelen realizar los niños/ as (Kirk y MacPhail, 2003; Márquez y Llanos, 2002; Araya y Salazar, 2002; Gordillo, 1992). En este sentido, los estudios realizados por Lin, Telama y Laakso (1996), Mota y Queirós (1996), han demostrado que el grado de participación de jóvenes con padres activos en mayor, que jóvenes con padres pasivos. Generalmente los padres escogen actividades deportivas para que sus hijos comiencen a realizar una actividad deportiva y de ese modo no estén tan influenciados por los comportamientos de amigos que les rodea en la calle. Pero esto ocurre en las primeras edades escolares, es decir, en primaria. Cuando comienzan la Secundaria esto cambia, los chavales se ven influenciados en mayor medida por sus amigos, y los padres en ocasiones dejan que sus

hijos tomen decisiones por si solos (Feu, 2002; Cruz, 2003; Castejón, 2004a)

El hecho de que algún miembro de su familia haya realizado antes una actividad deportiva también va a influir. Habitualmente el niños suele realizar deportes heredados de sus padres o de hermanos mayores, y esta práctica deportiva puede ser aceptada o no, en el caso de no ser un deporte en el que el niño disfrute no debe ser obligado.

- Amigos: quizás sea uno de los elementos más influyentes, ya que en muchas ocasiones los jóvenes suelen comenzar una actividad deportiva debido a que algún amigo está practicando alguna modalidad deportiva (Palou y Cols. 2005; Cruz, 2003; Feu, 2002).

- Profesores: los alumnos en muchas ocasiones se verán reflejados en su profesor, por lo tanto la personalidad de este, su actitud frente a las actividades deportivas serán de vital importancia de cara a la formación del alumnado. Así se refleja en el estudio de Ramos y Col. (2007), donde los profesores de Educación Física son considerados como condicionantes prioritarios del ocio físico-deportivo de adolescentes y jóvenes.

  Según Blázquez (1986: 14) "*el profesor es el <super-administrador-estratega-lider> encargado de dirigir, controlar y animar al grupo"*. Para Hahn (1988: 40), "*el entrenador es el nexo de unión entre el niño y el deporte y su responsabilidad pedagógica es mas importante que su papel en la dirección del entrenamiento tecnomotriz".*

- Instituciones y entidades deportivas: según Feu (2002), la máxima responsabilidad sobre el proceso de formación del niño reside en la actuación del Sistema Educativo, en sus niveles de concreción y por

tanto en su regulación a través del Ministerio de Educación, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y la actuación de los centros Educativos.

Aparte de las instituciones en las que se asientan el Sistema Educativo en los diferentes niveles de concreción para el horario lectivo hay otras instituciones que contribuyen a la formación del alumno /a en horario extraescolar, como son: consejerías de Educación, centros educativos y AMPAS., federaciones deportivas, etc...

- Educación física y ofertas extraescolares: el alumno /a al llegar a Secundaria, viene con unas experiencias deportivas, por tanto debemos ser consciente que la Educación Física realizada durante la etapa de primaria, y más concretamente en el tercer ciclo, el proceso metodológico seguido, etc... va a contribuir a que el alumno /a practique deporte en horario no lectivo. El hecho de que en el colegio se realicen actividades extraescolares motivantes para el alumnado, puede favorecer en cierto modo la implicación de éste en las clases de Educación Física. Si el profesor de dicha área es el que ejerce de entrenador / monitor de estas clases extraescolares, podremos aprovechar los aprendizajes adquiridos durante el entrenamiento y extrapolarlos a la clase de Educación Física y, viceversa, los conocimientos adquiridos en las horas lectiva pueden ser puestos en prácticas durantes los entrenamientos.

- Recursos materiales e instalaciones: tener unas buenas instalaciones así como los materiales necesarios para la práctica de una modalidad deportiva va a incidir favorablemente en el desarrollo deportivo del alumno. Feu (2002) propone que se deben utilizar las instalaciones más cercanas al entorno del niño, como el centro educativo, que es un ambiente estable y conocido para el niño, en el

que podrá realizar la práctica deportiva con compañeros / as del centro, y esto será un aspecto motivador para él; o instalaciones cercanas a su domicilio, ya que le facilitará la dependencia de los padres en cuanto a la asistencia.

- Área geográfica: es evidente que la climatología, los recursos naturales, etc... de una zona determinada, va hacer que se realicen unos deportes u otros. Pero también las costumbres sociales del grupo en cuestión van a influir en el fomento y desarrollo del mismo. Por ejemplo no es lo mismo ser de Pamplona que de Huelva a la hora de practicar la Pelota Vasca.

- Medios de comunicación: hoy día es bien conocido la influencia que ejercen los medios de comunicación, sobre algunos deportes en particular, ya que nos encontramos con periódicos, programas televisivos, programas de radios dedicados de lleno al mundo del deporte, y más en particular al mundo del fútbol. Lógicamente este aspecto llamará la atención tanto a padres, que quieren ver a sus hijos convertido en futuras estrellas del deporte, como a los propios niños, los cuales pedirán a gritos practicar dichas actividades deportivas.

- Promoción del deporte: este aspecto está íntimamente relacionado con lo expuesto anteriormente, así como el hecho de que los deportes que mayor promoción va a tener serán aquellos en los que en una provincia, pueblo o barrio posean un club en competiciones de alto nivel o élite.

Para finalizar dicho apartado y, siguiendo lo expuesto por Saraví (2000), queremos hacer referencia a una serie de sugerencias propuestas por la Comisión de Australiana para el Deporte, dirigidas a todos los adultos que intervienen, directa o indirectamente (padres, profesores, árbitros,

espectadores, organizadores de actividades deportivas), en la formación deportiva de niño.

- Implicar a los niños en la planificación, evaluación y toma de decisiones relacionadas con las actividades
- Evitar que los programas deportivos se conviertan en un entretenimiento para los mayores centrándose en las necesidades de formación de los participantes
- Enseñar a los niños que las reglas del juego son acuerdos mutuos que se deben respetar
- Ayudar al niño a comprender las responsabilidades e implicaciones de su libertad para elegir entre juego justo e injusto

Cuadro 21: Sugerencias propuestas por la Comisión de Australiana para el Deporte, según Saraví (2000)

Una vez expuesto los factores que intervienen en la iniciación deportiva, a continuación nos centraremos en las fases de la misma.

2.2.4.- FASES DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA

Son muchos los autores que han establecido una serie de etapas dentro de la formación del deportista, tomando como guía las etapas evolutivas del individuo, y atendiendo entre otros aspectos a la estructura de los deportes, a los contenidos a trabajar y la metodología a aplicar en cada fase.

Aunque podemos observar como gran número de autores coinciden a la hora de establecer las fases dentro de la formación de deportista, no todos comparten el mismo criterio a la hora de fijar el momento de inicio del proceso

de iniciación deportiva, ya que nos encontramos con discrepancias según sea el deporte practicado, la orientación que se le de al deporte, etc.

Algunos autores señalan como momento idóneo de inicio los 9 – 10 años, Jolibois (1975) citado por Sánchez Bañuelos (1984: 180) propone que el momento más adecuado para el comienzo de la iniciación deportiva es entre los 7 – 8 años. Sin embargo, autores como Diem (1979: 19), Durand (1988) opinan que la iniciación debe producirse mucho antes, hacia los 5 años.

Otros autores como Bayer (1986), Le Boulch (1986), apuntan que la práctica de los juegos deportivos colectivos no puede afrontarse antes de los 11-12 años, ya que no es hasta esta edad cuando el niño domina su egocentrismo y la inestabilidad de su atención.

Para Ruiz (1994: 175), sobre los 6 años comienza un periodo apropiado para el inicio de la práctica deportiva, gracias a las experiencias motrices que ya tiene el niño/ a, y a la motivación que manifiesta por aprender. Del mismo modo para Linaza y Maldonado (1987), citado por Velázquez (2003), los 6 ó 7 años supone el comienzo de la fase de los movimientos deportivos.

A este respecto, Blázquez y Batalla (1995:118), observando las dificultades que hay a la hora de unificar un criterio en cuanto a la edad de iniciación, la edad ideal para entrar en contacto con el deporte, establece una media en función de lo expuesto por diferentes autores, y obtiene como conclusión las siguientes edades.

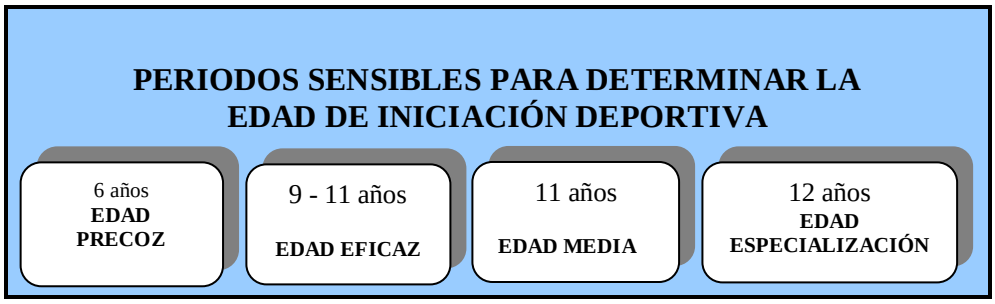


Gráfico 19: Edades medias para las diferentes decisiones (Blázquez y Batalla, 1995)

A nuestro parecer la edad de los 12 años no debe ser una edad para comenzar la especialización, si hablamos de iniciación deportiva, ya que según estos datos un alumno /a al entrar en la etapa Secundaria, sería cuando debe comenzar a especializarse con un deporte. Siguiendo los principios del trabajo en el que nos encontramos inmersos, abogamos por una enseñanza multideportiva a esas edades, por la enseñanza de los deportes a través del modelo compresivo horizontal, por lo que sería por tanto una contradicción hablar de especialización a los 12 años.

En cuanto a las fases de la formación del deportista. Hernández (1988: 69) las denomina como *el proceso que se extiende durante un largo periodo de vida y que pasa por diversas etapas que vienen determinadas por su evolución, el tipo de actividad o deporte que se practica y los planteamientos metodológicos que se plantean*. Son numerosos los autores como Navarro (1978), Álvarez del Villar (1983), Pintor (1987), Antón (1990), Sáenz-López y Tierra (1995) o Díaz Suárez (1996), que estructuran dichas fases teniendo en cuenta aspectos tales como la edad del sujeto, los aspectos metodológicos, así como los contenidos a trabajar en cada una de ellas.

Coincidiendo con Giménez (2000c), Habitualmente nos encontramos que dentro de las distintas etapas dentro de la formación del deportista quedan estructuradas por la mayoría de los autores en tres fases bien diferenciadas, las cuales normalmente abarcan edades comprendidas entre los 8-10 años hasta los

18-20 años. Dichas fase son: a) fase de iniciación, b) fase de desarrollo y c) fase de perfeccionamiento.

Nosotros debido al contexto en el que situamos nuestro estudio nos centraremos solamente en la etapa de iniciación deportiva y las diferentes fases dentro de la misma propuesta por distintos autores.

Leali (1985), citado por Hernández (1988), concreta cinco fases dentro de la formación del jugador de fútbol, aunque considera que las distintas fases no deben tomarse en un sentido rígido, ya que se debe tener en cuenta la maduración biológica del individuo. Según lo establecido por este autor las tres primeras fases forman el periodo de iniciación deportiva, mientras que las dos últimas entrarían dentro de una etapa más avanzada dentro del proceso de formación del deportista.

ETAPAS	CONTENIDOS	EDAD
PREPARACIÓN PRELIMINAR	Deben incluirse varias disciplinas deportivas, y presentar las actividades a través de juegos.	8-10
ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA INICIAL	El juego sigue siendo parte esencial del entrenamiento y continúa prevaleciendo el trabajo general, aunque comenzaremos con el trabajo específico.	10-12
ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA INTENSIFICADA	Gran Parte del tiempo se dedica al desarrollo de la capacidad técnica y física del deporte practicado, con reparto equilibrado del trabajo general y el específico.	12-14
PERFECCIONAMIENTO DEPORTIVO	Hay un perfeccionamiento de la capacidad técnica y del conocimiento del sentido táctico para participar en el juego colectivo.	14-16
CONSECUCIÓN DE ALTO NIVEL	El entrenamiento se intensifica como el del adulto, el trabajo va orientado hacia la consecución del máximo rendimiento.	16-...

Gráfico 20: Fases de la formación deportiva en fútbol según Leali (1985)

Pintor (1989), al estructuras las distintas fases plantea una etapa previa de

"formación motriz básica" que consideramos que no entraría dentro de la iniciación deportiva, ya que los aspectos que se concretan en la misma son contenidos propios de Educación Física de base. Tampoco entraría dentro de nuestra concepción la "1ª fase de especialización" (cuarta etapa propuesta por el autor), puesto que, como su propio nombre indica va encaminada hacia el perfeccionamiento de los contenidos deportivos propios del deporte que se trabaje. Por lo tanto, en el siguiente gráfico representamos las dos fases que engloban según nuestro planteamiento las fases de la iniciación deportiva, Formación Motriz Básica (hasta los 9-10 años), en la que se deben trabajar todo tipo de actividades Educación Física de Base y juegos múltiples. Y a continuación plantea dos etapas dentro de la iniciación deportiva.

ETAPAS	CONTENIDOS	EDAD
1ª etapa de iniciación	Etapa de formación multideportiva, en la que se han de realizar todo tipo de juego múltiples y se practicaran varias especialidades deportivas.	9-12
2ª etapa de iniciación	Etapa de consolidación, mejora y ampliación de la formación básica. Practicar un número más reducido de deportes.	12-14

Gráfico 22: Fases de la iniciación deportiva, según Pintor (1989)

Por su parte Antón (1990) hace referencia a las etapas generales de formación, y dentro de la clasificación propuesta, establece una etapa previa a la iniciación deportiva, por lo que sólo la segunda y la tercera fases propuestas

por el autor forman parte de la iniciación deportiva. Del mismo modo con posterioridad a dicha etapa propone otras dos fases más, una de consolidación de los aprendizajes deportivos y otra última de perfeccionamiento de los mismos. A continuación, se muestran sólo las fases propias de la etapa de iniciación deportiva.

ETAPAS	OBJETIVO GENERAL	TRABAJO
ACTIVIDAD FÍSICA GENERAL (Hasta 8 años)	Creación de acervo motor rico	- Práctica multiforme -Evitar especialización precoz - Utilizar motivaciones lúdicas
(2ª FASE) INICIACIÓN APRENDIZAJE GLOBAL BÁSICO (de 8 a12 años)	Formación global a través del juego y experiencias motoras generales de elementos constituyentes del mismo	- Práctica multiforme -Evitar especialización precoz - Utilizar motivaciones lúdicas
(3ª FASE) INICIACIÓN APRENDIZAJE ESPECÍFICO CONSOLIDAIÓN FORMACIÓN BÁSICA (de 12 a 14 años)	Aprendizaje de habilidades específicas técnico-tácticas	- Aprovechar formas anteriores - Introducir habilidades específicas y encadenamientos - Integrar habilidades en situaciones de juego

Gráfico 23. Etapas generales de formación, basadas en Antón (1990).

Sánchez Bañuelos (1992) realiza un planteamiento de la etapa de iniciación deportiva compuesta de siete fases. Estas fases son sucesivas pero no tienen obligatoriamente porque aparecer de forma consecutiva, sino que pueden aparecer solapadas. Además, según la propuesta la duración de cada fase variará en función de las características de cada deporte, es decir, propone una estructuración flexible según las características del contexto en el que se desarrolle la práctica deportiva. Sin embargo, el planteamiento posee

características propias de una enseñanza tradicional, ya que antecede a los aprendizajes tácticos la adquisición de los gestos técnicos propios del deporte.

FASES	OBJETIVOS ASOCIADOS	TIPO DE DEPORTE		
1. Presentación global del deporte	- Comprensión del objetivo de ese deporte - Conocimiento de las reglas fundamentales	**Deportes individuales de bajo componente táctico**	**Deportes individuales con componente táctico**	**Deportes colectivos de alto componente táctico**
2. Familiarización perceptiva	- Vivencia de los aspectos perceptivos - Formación de la atención selectiva			
3. Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución	- Adquisición de los fundamentos de técnica individual			
4. Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación	- Comprensión de la utilidad de cada fundamento - Desarrollo de la anticipación perceptiva			
5. Formación de los esquemas básicos de decisión	- Desarrollo de la táctica individual - Desarrollo de la anticipación cognitiva			
6. Enseñanza de esquemas tácticos colectivos	- Desarrollo de la estrategia de conjunto - Toma de conciencia de la utilidad de cada estrategia			
7. Acoplamiento técnico-táctico de conjunto	- Desarrollo de la capacidad de coordinar acciones - Desarrollo del sentido cooperativo y el espíritu de equipo			

Gráfico 24: Fase en la iniciación deportiva basado en Sánchez Bañuelos (1992)

Delgado (1994: 126), al diferenciar las distintas fases de la iniciación deportiva lo hace en base al desarrollo progresivo de las habilidades, diferenciando tres etapas que abarcan desde el momento en el que el individuo comienza su aprendizaje hasta que puede aplicarlo a una situación real de juego con un nivel global de eficacia. Hemos de tener en cuenta que la primera fase que se presenta no entra dentro de lo que es la iniciación deportiva, como bien apunta el autor, en esta fase nos centraremos en el desarrollo de las habilidades básicas y perceptivas, aspecto a trabajar a través de la Educación Física de base.

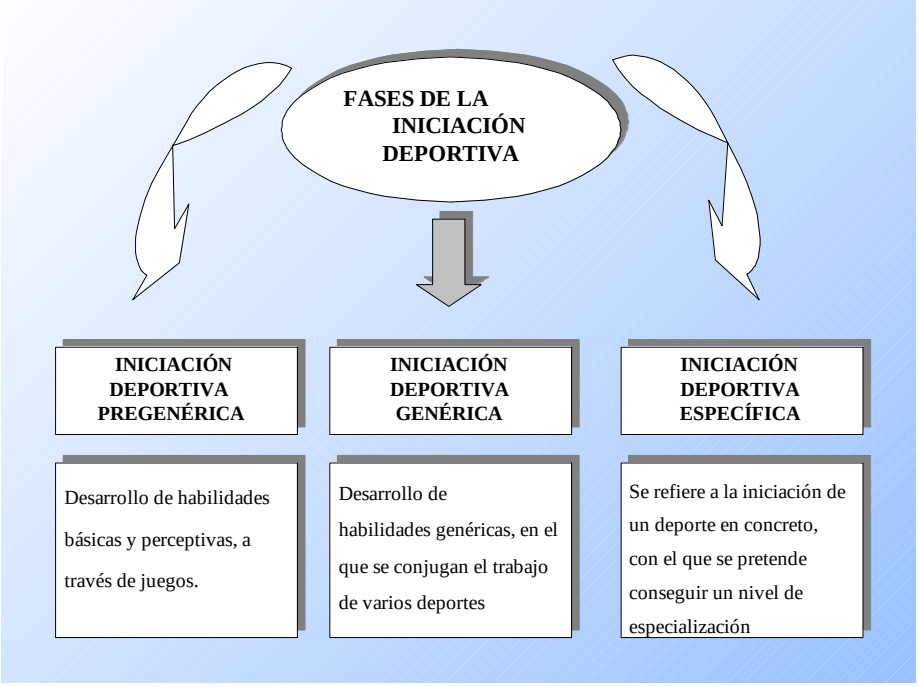


Gráfico 25: Fases de la iniciación deportiva según Delgado (1994)

Sáenz-López y Tierra (1995), distinguen siete fases dentro del proceso de la formación deportiva, aunque establecen tres etapas bien diferenciadas. La primera compuesta por dos fases denominadas formación básica, las cuales no se incluirían dentro de la etapa de iniciación deportiva. Seguidamente aparece la etapa denominada iniciación deportiva compuesta por dos fases, y finalmente la etapa de perfeccionamiento, formada a su vez por tres fases, de las cuales, sólo la primera quedaría incluida dentro de la etapa de iniciación deportiva. A continuación, presentamos las fases que conforman la etapa de iniciación deportiva.

ETAPAS	OBJETIVOS TÉCNICO-TÁCTICOS
1ª ETAPA DE INICIACIÓN DEPORTIVA (7-10 años)	- Desarrollo de mecanismos perceptivos y toma de decisiones - Familiarización global y perceptiva con el deporte: sus medios y reglamento - Iniciación al juego colectivo y competitivo
2ª ETAPA DE INICIACIÓN DEPORTIVA (10-12 años)	- Desarrollo de los mecanismos de percepción, decisión ejecución - Desarrollo de instrumentos técnicos globales; combinaciones gestuales - Desarrollo exhaustivo de situaciones básicas: 1x1, 2x2…
1ª ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO (12-16 años)	- Trabajo más específico - Pulimentar los modelos técnicos - Iniciar medios colectivos básicos - Aplicar a situación de competición - Conocer fases del juego

Gráfico 26: Fases de la formación deportiva basado en Sáenz-López y Tierra (1995)

Blázquez (1999), plantea cuatro fases dentro de la etapa de la iniciación deportiva. A nuestro entender, consideramos que la etapa denominada "toma de contacto con las prácticas deportivas: iniciación deportiva generalizada" es la etapa que estaría dentro de las fases que forman la iniciación deportiva. Ya que la primera fase propuesta se centra en un trabajo más propio de la Educación Física de Base, mientras que las etapas denominadas, iniciación deportiva especializada y especialización deportiva, se centran más de lleno en un desarrollo específico de la disciplina deportiva que se presupone definitiva.

ETAPAS	OBJETIVOS PRINCIPALES
ESTRUCTURACIÓN MOTRIZ: experiencia motriz generalizada (6-7 años a 9-10 años)	- Adquisición de patrones motores básicos. Se trata de acrecentar la experiencia motriz de forma muy generalizada y globalizada
TOMA DE CONTACTO CON LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS: iniciación deportiva generalizada (9-10 años a 13-14 años)	- Poner al niño o niña en contacto con la actividad deportiva
DESARROLLO: iniciación deportiva especializada (13-14 años a 16-17 años)	- Introducir al joven en una especialidad deportiva que se supone será la definitiva - Preparación orgánica y funcional general que permita soportar en el futuro las cargas de entrenamiento especializado - Preparación física general (+) y específica (-) para la especialidad escogida - Desarrollo técnico específico aplicado a la especialidad - Desarrollo táctico especializado
PERFECCIONAMIENTO. Especialización deportiva (de los 15-16 años en adelante)	- Búsqueda del perfeccionamiento y de la especialización deportiva

Gráfico 27: Etapas de la iniciación deportiva basadas en Blázquez (1999b).

Carratalá (2000), centrándose en un deporte de oposición como es el judo, estructura dentro de las fases del aprendizaje del mismo cuatro etapas. En este caso relaciona las distintas etapas deportivas con los ciclos escolares. Aquí estamos ante un planteamiento claramente vertical, ya que se centra exclusivamente en un deporte. A excepción de la primera y la última fase podemos considerar que el resto forman la etapa de iniciación deportiva.

Fases del aprendizaje	Directrices Contenidos	Ciclo Escolar	Edad Mínima
Iniciación	Habilidades motrices básicas	Primer ciclo	6 años
			7 años
			8 años
Perfeccionamiento global	Habilidades motrices específicas Judo	Segundo ciclo	9 años
			10 años
		Tercer ciclo	11 años
			12 años
Perfeccionamiento individualizado	Habilidades específicas adaptadas	E.S.O.	13 años
			14 años
Especialización deportiva	Técnica y táctica	E.S.O.	15 años

Gráfico 28: Estructuración de los contenidos de judo dentro de la fase de iniciación deportiva, (Carratalá, 2000)

Giménez (2000a) plantea tres fases dentro del proceso de formación del deportista. La etapa de iniciación deportiva se sitúa entre los 8 y los 12 años. Dicha fase supone el primer contacto con el deporte, y en ella encontramos a su vez tres subetapas. Este autor desde un principio presenta como aspectos fundamentales a tener en cuenta la importancia que tienen tanto la edad como los contenidos a trabajar en las distintas fases que configuran la formación deportiva.

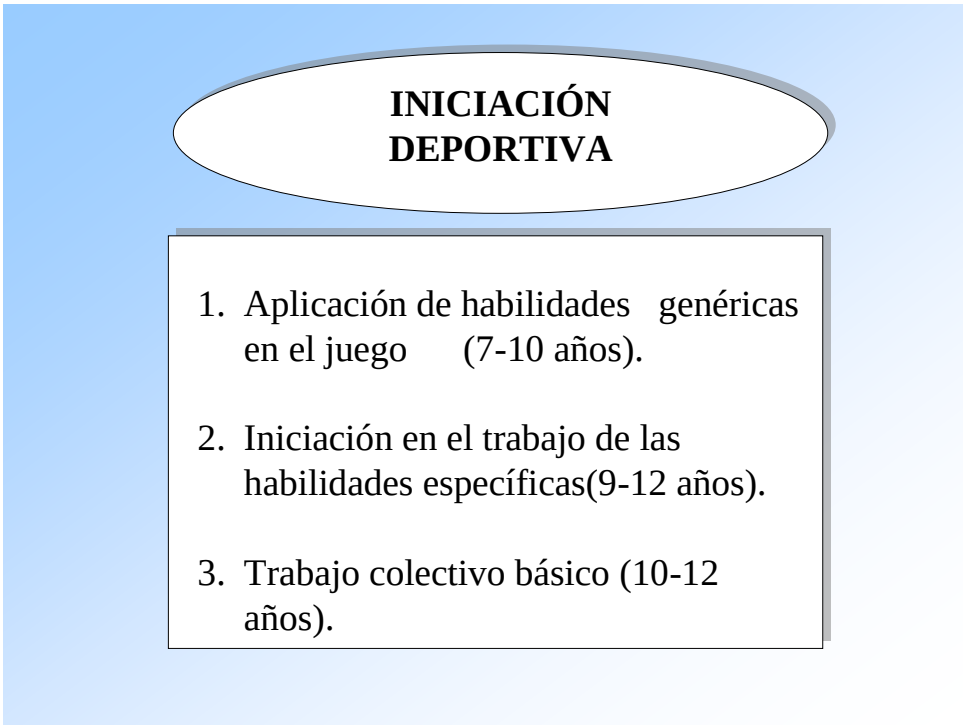


Gráfico 29: Fases de la iniciación deportiva según Giménez (2000a)

A continuación, presentamos una de las últimas propuestas presentadas en la literatura específica en relación a las distintas fases que forman la iniciación deportiva. Este planteamiento elaborado por Hernández Moreno y Cols. (2001) se centra en los deportes de equipo o de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego, y tiene en cuenta el tipo de contenidos a trabajar en cada una de ellas.

1. Presentación global del deporte. Se trata de dar a conocer a los principiantes las reglas fundamentales, principales acciones, objetivo motor prioritario, formas y estrategias básicas para conseguirlo.

2. Familiarización perceptiva. Es importante el hecho de que el individuo que se inicia ha de experimentar los aspectos fundamentales de tipo perceptivo motor que dicho deporte requiere.

3. Práctica de situaciones básicas simplificadas de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de tipo cooperación.

4. Práctica de situaciones básicas simplificadas de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de oposición.

5. Práctica de situaciones básicas simplificadas de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de cooperación/oposición.

6. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de tipo individual.

7. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de cooperación.

8. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de oposición.

9. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de cooperación/oposición.

10. Práctica del deporte total.

Una vez presentadas las diferentes propuestas planteadas por los distintos autores en relación a la etapa de la iniciación deportiva, a continuación, nos centraremos en el estudio de los distintos modelo de

enseñanza del deportes, centrándonos en las características de los cada un de ellos, además estudiaremos las distintas propuestas planteadas por los distintos autores.

2.3.- MODELOS DE ENSEÑANZA EN EL DEPORTE

Una de las principales cuestiones que se les presenta a los docentes a la hora de a bordar la enseñanza del deporte es, ¿cuál es la manera más eficaz para enseñarlo? Está cuestión cada vez se ve más clara en el contexto educativo, ya que siguiendo los principios pedagógicos implantados por la Ley de Educación, aprendizaje significativo, individualización de la enseñanza, formación integral del individuos, etc... queda claro que estos se desarrollaran principalmente a través de los métodos activos, métodos por los abogamos, desde aquí, para la enseñanza de cualquier contenido deportivo en la E.S.O., sin suprimir en aquellas ocasiones que se crean conveniente la aplicación de los método directivos o tradicionales.

Por lo tanto, podemos hablar de dos líneas de actuación en cuanto a la metodología se refiere, la tradicional también conocido como modelo técnico o pasivo, construida sobre la base del entrenamiento deportivo, en la se imita el modelo de entrenamiento del adulto. Y el modelo alternativo, activo, compresivo o global como también se le conoce, que se caracteriza por concederle al alumno /a todo el protagonismo durante su aprendizaje.

En los últimos años, muchos de los estudiosos de la enseñanza de los deportes están mostrando especial interés en sentar las bases de lo que sería un óptimo modelo de enseñanza. De entre los diferentes deportes, son los colectivos o los de colaboración / oposición, según Hernández (1994), los que están creando mayor controversia, tanto en España como en el extranjero. De modo que la tendencia actual está en la línea de elaborar un conocimiento

específico acerca de la enseñanza y del entrenamiento de estos deportes (Lorenzo y Prieto, 2002).

La aplicación de los contenidos deportivos en las clases de Educación Física ha contribuido en gran medida, a la aparición de los diversos modelos o enfoques que se vienen diferenciando en la enseñanza de los distintos deportes.

A continuación, presentamos las características de cada uno de ellos siguiendo lo establecido por diferentes autores de renombre en el campo de la iniciación deportiva.

2.3.1.- LOS MÉTODOS TRADICIONALES

Siguiendo a Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez (2001: 145), podemos entender los métodos tradicionales o modelo técnico como "*aquel que parte de la necesidad de dotar previamente a los aprendices de los medios técnicos indispensables (habilidades específicas) para que, posteriormente, puedan afrontar los problemas tácticos que presentan la consecución del objetivos del juego"*.

Este tipo de metodología suele ser característica en personas con limitaciones en cuanto a su formación pedagógica, y que basan sus planteamientos didácticos de un modo similar al que llevaban sus entrenadores o profesores. Busca en todo momento el desarrollo de los elementos técnicos individuales, así como los sistemas de juego colectivos, imitando el modelo de entrenamiento del adulto con ciertas adaptaciones para los niños. Es decir, actúan bajo la búsqueda del resultado o del dominio de las habilidades por parte del sujeto (Blázquez, 1995; Águila y Casimiro 2000).

Según Águila y Casimiro (2001: 44), estos métodos "*están basados en la lógica del pensamiento del adulto que realiza un análisis de los elementos técnicos y los fracciona para, progresivamente, asimilar las distintas partes*".

Según Devís (1992: 144), "*esta concepción acabó separando la teoría de la práctica, la condición física de la técnica y esta de la táctica, y la habilidad técnica del contexto real del juego. Las habilidades técnicas se descomponen en partes y se enseñan de forma secuencial para restituirlas después en el contexto de juego"*. Este modelo de aprendizaje va de lo simple a lo complejo, entendiendo de este modo lo simple como un gesto en particular, es decir, la técnica, y lo complejo como la práctica global del deporte. A este respecto, según afirma Blázquez (1995: 257), "*si atendemos a la manera de proceder del ser humano en su desarrollo genético constatamos que el proceso que sigue es justo el inverso (teoría constructivista de Piaget)"*.

En este sentido Sánchez Bañuelos (1984: 181), presenta siguiendo el modelo técnico, una planificación dentro del proceso de formación del deportista en la que se distinguen siete fases.

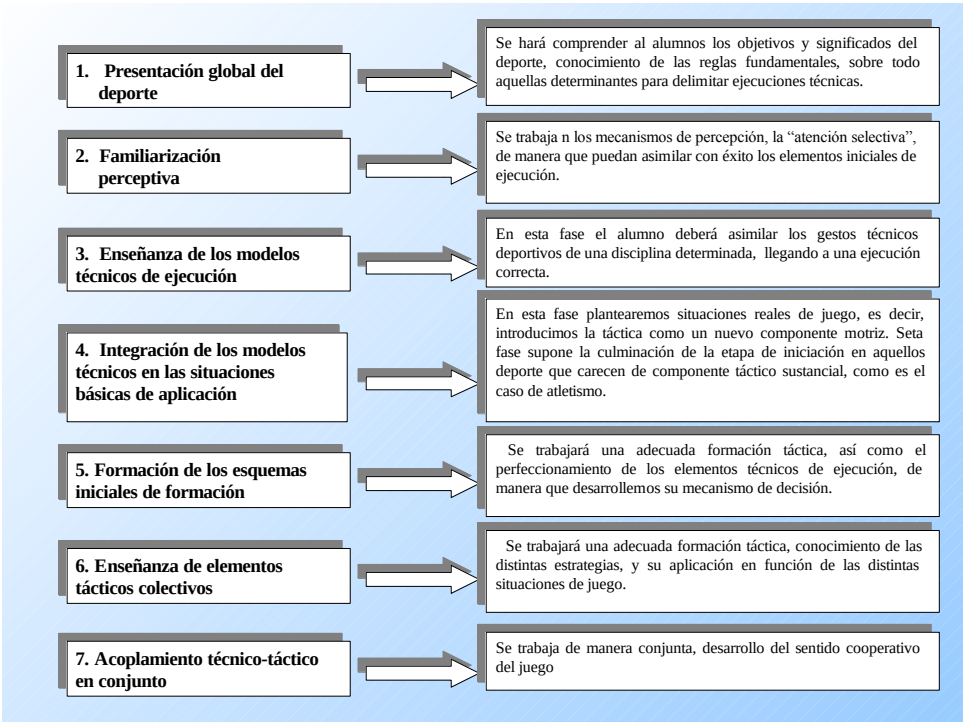


Gráfico 30: Fases de la iniciación deportiva según Sánchez Bañuelos (1984: 181)

Como observamos, en las distintas fases dentro del proceso de formación planteado por Sánchez Bañuelos (1984) podemos considerar que el aprendizaje de los elementos técnicos deben anteceder al aprendizaje de los aspectos tácticos y estratégicos, considerando de vital importancia que los alumnos adquieran correctamente los fundamentos técnicos, aún a costa de sacrificar sus propios estilos e iniciativas (Ruiz Pérez, 1996: 145).

Autores como Bayer (1986), Blázquez (1986), Devís (1994), Werner y Aldmond (1990), entre otros sostienen que difícilmente se va a poder poner en práctica un aprendizaje técnico, en una situación táctica de juego, si previamente no se ha comprendido la lógica interna del juego.

Contreras, De la Torre y Velázquez (2001: 148), nos presentan en la siguiente gráfico las principales fases que caracterizan al modelo técnico dentro de la etapa de la iniciación deportiva.

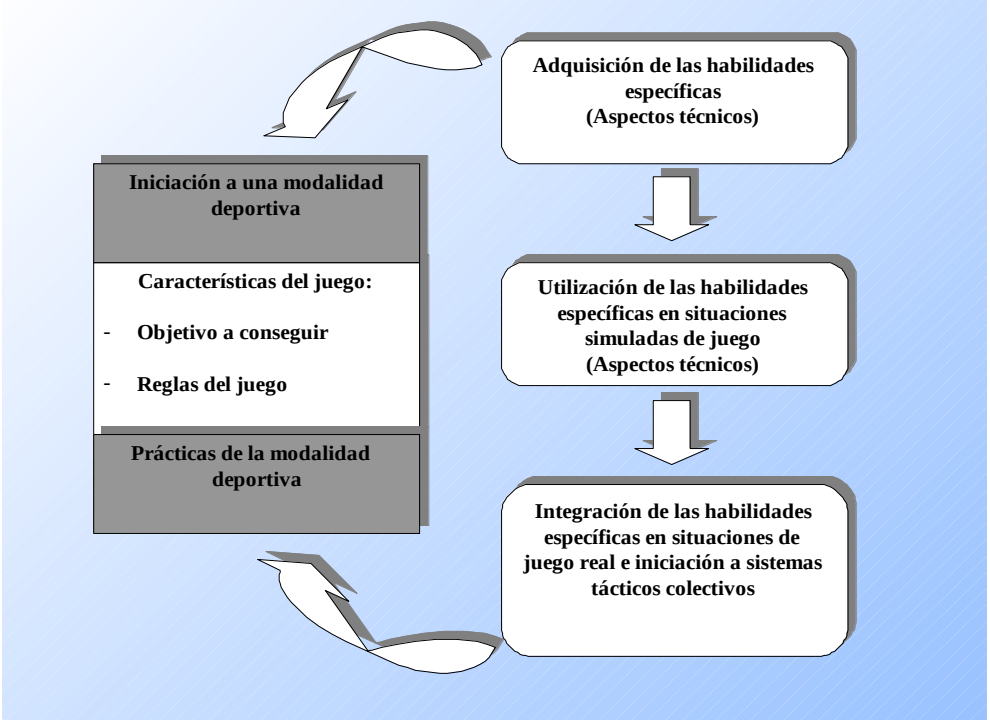


Gráfico 31: Fases principales que caracterizan al modelo técnico de iniciación deportiva (Contreras, De la Torre y Velázquez (2001: 148)

Según Blázquez (1995: 257), este tipo de sistema ignora una cuestión esencial del aprendizaje: el niño / a y se caracteriza por:

- No existe preocupación por los intereses de los niños.
- No tiene en cuenta si el alumno posee capacidades para asimilar los ejercicios propuestos.
- No preocupa qué tipo de motivación impulsa al niño /a a actuar.
- Lo que realmente interesa es la búsqueda de buenos resultados y del reconocimiento por parte de los demás.
- No se fomenta que los alumnos intenten mejorar su nivel de habilidad.
- Los alumnos/ as sólo sienten satisfacción en función del éxito conseguido.

Cuadro 22: Características del método tradicional (Blázquez, 1995)

Esta orientación del proceso de enseñanza – aprendizaje de los deportes, aún hoy día, nos la encontramos presente en la Educación Física. Thorpe (1992: 186), afirma que este modo de enseñar los deportes va a provocar las siguientes consecuencias:

- Gran cantidad de alumnos/ as progresará poco, debido a la importancia puesta en la ejecución.

- Los alumnos/ as al terminar la etapa escolar sabrá poco de los deportes trabajados.

- Aún en alumnos/ as habilidosos/ as, el aprendizaje de las técnicas será limitado y su capacidad de decisión será escasa.

- Se formarán jugadores dependientes del profesor.

- Se fracasa en la formación de espectadores "conscientes" y "entendidos" en una época en la que el deporte constituye una forma importante de entrenamiento en la industria del ocio.

A nuestro parecer este modelo de enseñanza - aprendizaje debería estar fuera del contexto educativo, ya que presenta demasiadas insuficiencias. Debemos ser conscientes, por tanto, de la realidad en la que nos encontramos en las clases, las cuales están formadas habitualmente por grupos muy heterogéneos de alumnos en cuanto al ritmo de aprendizaje, la motivación, etc... Por consiguientes, este modelo de aprendizaje no va a contribuir en cierto modo a la adquisición de los objetivos pretendidos en nuestra área.

A continuación presentamos algunas de las características del modelo de enseñanza tradicional, basándonos en lo expuestos por autores como Devís (1992), Fradua y Figueroa (1995), Wein (1995), Sáenz-López (1997), Viciana y Delgado (1999), Ibáñez (2000), Águila y Casimiro (2001), Lorenzo y Prieto (2002), Castejón y Col. (2004b):

- Se prima desde las primeras etapa el trabajo técnico sobre los aprendizajes táctico
- Los contenidos técnico-táctico se enseñan en situaciones aisladas, fuera del contexto real del juego, ya que los gestos deportivos se enseñan analíticamente
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo fundamentalmente a través de la instrucción directa y la reproducción de modelos
- Las actividades se plantean de manera como motivantes para el alumno respecto al modelo alternativo
- Hay un escaso desarrollo de los mecanismos de decisión y percepción a favor del mecanismo de ejecución
- En ocasiones se plantean actividades imitando al deporte adulto, aspecto que va en oposición al periodo evolutivo del alumno
- Hay un excesivo énfasis en la competición

Cuadro 23: Características del modelo de enseñanza tradicional

Después de analizar las características de este modelo, observamos que éste dificulta en gran medida la evolución psicomotriz de los alumnos, de ahí que debamos preguntarnos el por qué dicho modelo de enseñanza, en ocasiones, sigue estando presente en pleno siglo XXI durante las clases de Educación Física y durante los entrenamientos en las escuelas de base o de iniciación. En este sentido Sáenz-López (1997), apunta a una serie explicaciones, que pueden arrojar alguna luz al respecto.

- Desconocimiento de las características evolutivas de la persona. Esto hace que muchos educadores apliquen los mismos métodos para adultos que para chavales.

- No tener conciencia de los mecanismos que intervienen en el acto motor, lo cual hace que los educadores se centren únicamente en lo que ven, es decir, en la ejecución.

- Desconsideración de la estructura de los deportes de colaboración / oposición y de sus componentes (principios generales de ataque y de defensa, medios técnico-tácticos individuales y colectivos básicos y complejos, reglas, etc.).

- Influencia que la enseñanza de los deportes colectivos o de colaboración / oposición ha tenido del modelo de enseñanza utilizado en los deportes individuales, psicomotores o de oposición.

Sáenz-López (1997), hace hincapié en que la responsabilidad de esta situación no es tanto de quien enseña como de quien se encarga de formar a educadores.

2.3.2.- LOS MÉTODOS ACTIVOS

Estos modelos alternativos nacen a finales de los años 70, debido a la preocupación presenten en muchos autores por la enseñanza de los aspectos tácticos en la iniciación deportiva, ya que cada vez eran más conscientes de las limitaciones que presentaba el modelo técnico o tradicional. Autores como Bayer, Parlebás, Thorper, Willianson, Read, Almond, Blázquez, Devís, Hernández entre otros han generado nuevos planteamientos que han hecho evolucionar un nuevo modelo enseñanza en el área del deporte.

Los modelos activos también reciben el nombre de modelos alternativos, compresivos o globales. Blázquez (1995: 258), nos dice que estos modelos son "*aquellos en los que la práctica deportiva se conciben, no como una suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones entre los diferentes*

elementos del juego lo que permite determinar la estructura con vista a la realización de un proyecto común".

Coincidiendo con lo expuesto por Romero (2000), esta orientación propone la enseñanza del deporte partiendo de los elementos tácticos, a través de la indagación, al mismo tiempo que se van enseñando los contenidos técnicos del deporte.

Devís y Sánchez (1996) diferencian dentro de los Modelos de Enseñanza Alternativos, los modelos Verticales y los modelos Horizontales. Los primeros hacen referencia a la enseñanza de un solo deporte en particular, es decir, la idea clásica de enseñar los deportes de uno en uno. Por otra parte, los segundos van dirigidos al desarrollo de las capacidades táctica a través de la enseñanza en paralelo de varios deportes a la vez con características y aspectos similares.

Nosotros no nos centraremos en los modelos verticales, ya que el estudio, se centra en el deporte en las clases de E.F. en la etapa de la E.S.O., de ahí que nos interese en mayor medida detenernos en los modelos horizontales. En ningún momento pretendemos menospreciar la aplicación del modelo vertical en el contexto educativo, ya que nos encontraremos con deportes sobre todo los individuales, en los que el modelo horizontal resulte menos eficaz y significativo para los alumnos que el modelo vertical.

Pero uno de los aspectos que debemos tener presente es el modo en el que se planteen las actividades, ya que a través de ellas desarrollaremos los diferentes contenidos de nuestra materia, de este modo debemos cumplir una serie de principios los cuales van a definir la metodología que ponemos en práctica. A continuación, presentamos un cuadro en el que mostramos los principios, según varios autores, que se deben tener en cuenta a la hora de presentar las tareas en Educación Física. A nuestro entender, estos deben estar presente en todo momento en los métodos activo ya sea para la enseñanza de un deporte tanto dentro como fuera del contexto educativo.

<table>
<tr><th>Seybold (1974)</th><th>Pieron (1988)</th></tr>
<tr><td>- Adecuación a la naturaleza del niño
- Individualización
- Solidaridad y socialización
- Formación integral
- Espontaneidad
- Experiencia práctica y realismo
- Autonomía</td><td>- Adaptación de las actividades al alumno /a /a Individualización.
- Proponer tareas significativas
- Elegir tareas específicas
- Asegurar la participación del mayor número de alumnos.
- Asegurar un efecto fisiológico
- Ofrecer variedad de actividades</td></tr>
<tr><th>Delgado (1993)</th><th>Giménez y Sáenz-López (1999)</th></tr>
<tr><td>- Variedad
- Significación
- Participación
- Actividad
- Indagación
- Progresión
- Globalidad
- Apertura
- Motivación
- Adaptación
- Lúdicas
- No complejas</td><td>- Individualización
- Socialización
- Globalidad, multilateralidad o polivalencia
- Continuidad
- Progresión
- Enseñanza activa
- Motivación y aprendizaje lúdico
- Aprendizajes motrices</td></tr>
</table>

Cuadro 24: Principios pedagógicos de la Educación Física

Ya sea un planteamiento horizontal o vertical, debemos tener siempre presente una serie de principios. Según Devís (1996), estos principios esenciales pueden concretarse en los siguientes:

1. Se debe partir de la totalidad y no de las partes.

2. Partir de situaciones reales de juego.

3. El profesor debe plantearle a los alumnos /as es situaciones en las que aparezcan problemas, debiendo éstos buscar posibles soluciones mediante la reflexión, la comprensión y la discusión en grupo.

4. La técnica debe ser deducida a partir de situaciones de juego.

5. La explicación y demostración del profesor debe ser sustituida por la acción del alumno.

6. La variedad resulta algo esencial y más importante que la repetición de los gestos.

7. No existen los errores como tales, siendo respuestas que van evolucionando hacia la capacidad de resolver y dar soluciones a los problemas planteados durante el juego.

8. Se debe reducir la competitividad por la cooperación.

Seguidamente, nos centraremos más detenidamente en cada uno de los planteamientos de la enseñanza activa, el planteamiento horizontal y el vertical.

2.3.2.1.- PLANTEAMIENTO HORIZONTAL

Este modelo ha dado lugar a lo se conoce como "*modelo comprensivo de la enseñanza deportiva"*. Según Devís (1996: 42), se caracteriza por orientar la enseñanza del deporte desde la táctica a la técnica, a través del uso de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con los deportes estándar, y que buscan la comprensión de los principios existentes en cada uno de ellos mediante la participación.

Siguiendo a Arnold (1991), hemos de decir que, una habilidad técnica sólo tendrá sentido dentro de un contexto, por lo que es en él donde debe aprenderse, y adquirir de ese modo un significado completo para el alumno.

Las características del modelo comprensivo de la enseñanza en iniciación deportiva serían las siguientes:

- La herramienta principal del modelo comprensivo son los juegos modificados, actividades que poseen la esencia de un grupo de juegos deportivos, es decir, apuesta por la práctica común de varios deportes en función de las características y de los aspectos tácticos semejantes a todos ellos (Devís, 1992; Peiró, 1992, Contreras, García y Gutiérrez, 2001).
- Parten de los intereses del niño reclamando su iniciativa, imaginación y reflexión en la adquisición de unos conocimientos adaptados, es decir, se amplía la participación del alumnado reduciendo las exigencias técnicas (Devís, 1992; Read, 1992; Blázquez, 1995).
- Desarrollan en los alumnos una conciencia táctica y la toma de decisiones, anticipándose siempre a los factores de ejecución técnica, es decir, la técnica se presenta subordinada a la táctica. Se va del por qué al qué hacer (Devís, 1992; Torpe, 1992)
- Los planteamientos didácticos se basan en la resolución de problemas por parte de los alumnos/ as (Devís, 1992; Read, 1992 y Thorpe, 1992; Águila y Casimiro, 2000), con ello fomentaremos la creatividad y la imaginación de los alumnos.
- Las situaciones de enseñanza – aprendizaje se conciben como un proceso cíclico en el que el nivel inicial del alumno respecto al contenido deportivo es el punto de partida para elaborar las propuestas de enseñanza, sirviendo los resultados de las mismas para elaborar las siguientes propuestas de enseñanza (Contreras, García y Gutiérrez, 2001).
- Se le da mayor importancia a los mecanismos de decisión (Devís, 1992; Thorpe, 1992).

Cuadro 25: Características del modelo comprensivo

Devís (1996: 175), realiza una propuesta del enfoque comprensivo duante la etapa de iniciación deportiva. Plantea tres etapas bien diferenciadas, una primera etapa denominada juegos deportivos modificados, en donde se deben trabajar los fundamentso tácticos a través de los juegos modifcados, que son juegos en donde se trabajan elementos tácticos propios de varios deportes. En la segunda fase denominada de transición se comienza a trabajar situaciones de juegos, minideportes, y finalmente la tercera fase, se comienza el trabajo del deporte estándar.

Gráfico 32: Propuesta del enfoque compresivo en iniciación deportiva, según Devís (1996: 175)

Otra propuesta del planteamiento horizontal en la etapa de iniciación deportiva es la elaborada Lasierra y Lavega (1993: 53-56). Estos autores estructuran su planteamiento basándose en el tipo de interacción motriz que se dan entre los jugadores, en los deportes de equipo, y tienen en cuenta los roles

y subroles que cada jugador debe asumir en cada fase del juego. De este modo distinguen cuatro fases, a las cuales las denomina "programa marco":

1. ***Fase de relación**:* previa los aprendizajes específicos.
2. ***Fase de desarrollo de los elementos técnico-tácticos individuales**:* elementos comunes o con posibilidad de transferencia y utilización para la gran mayoría de prácticas deportivas colectivas.
3. ***Fase de desarrollo de los elementos básicos de la táctica colectiva**.*
4. ***Fase de desarrollo básico de los sistemas de juego**.*

Cuadro 26: Planteamiento horizontal en la etapa de iniciación deportiva es la elaborada Lasierra y Lavega (1993)

Dentro de esta progresión, sólo en las dos primeras fases se presentan contenidos de aprendizajes que se pueden desarrollar de forma común, sea cual sea el deporte en equipo a tratar. De ahí, que sólo podremos considerar como parte del planteamiento horizontal a las dos primeras fases, siendo la dos últimas más características de un planteamiento vertical de la iniciación deportiva.

López Ros y Castejón (1998b), plantean un modelo para la enseñanza de la técnica y la táctica en la iniciación a los deportes colectivos. Estos autores manifiestan la necesidad de que se debe trabaja tanto la táctica como la técnica, evitando en la medida de lo posible la separación de ambos elementos, e insisten en que la táctica ofrece un mayor enriquecimiento para la puesta en práctica de las distintas habilidades específicas de cada deporte. Según su planteamiento se debe plantear ambos elementos simultáneamente, de manera que cuando se priorice uno de los aspectos hemos de minimizar el trabajo del otro, debido a la dificultad que presentan lo jóvenes a la hora de prestar atención y controlar todas las variables que se les presentan.

1. Dominio de las habilidades y destrezas básicas	
2. Presentación de la táctica deportiva con implicación de pocos elementos técnicos	2. Presentación de la técnica deportiva con implicación de pocos elementos tácticos
3. Presentación de situaciones de juego similar al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnico y tácticos aprendidos	
4. Presentación de la táctica deportiva con implicación de nuevos elementos técnicos	4. Presentación de la técnica deportiva con implicación de nuevos elementos tácticos
5. Presentación de aplicación de juego similar al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnico y tácticos aprendidos	

Cuadro 27: Modelo para la enseñanza de la técnica y la táctica en la iniciación deportiva, según López Ros y Castejón (1998).

Después de todo lo expuesto, no debemos pensar que la técnica deportiva carece de importancia, coincidiendo con Thorpe (1992), queremos resaltar que ésta no será el aspecto central a enseñar en nuestras clases. En este sentido hemos de decir que en el Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria y en referencia a este particular, establece, dentro del Bloque de Contenido de Juegos y Deportes, lo siguiente:

Conceptos

- Técnica y táctica deportiva.

Procedimientos

- Utilización de la técnica en la resolución de problemas motores originados en situaciones reales de juego: técnica y táctica individual.

Actitudes

- Valoración objetiva de los elementos técnicos, tácticos y plásticos del deporte, independientemente de la persona y/o equipo que los realice.

Cuadro 28: Referencia a la técnica deportiva en el D.C.B.

Como solución a esta cuestión Bunker y Thorpe (1982), citador por Thorpe (1992), establecen un modelo mediante el cual el profesor ayuda al alumno /a a adquirir un nivel de ejecución técnico, aunque los niveles de ejecución variarán, ya que cada alumno /a participará en la toma de decisiones, basada en su propia conciencia táctica, manteniendo así un nivel de interés e implicación en el juego.

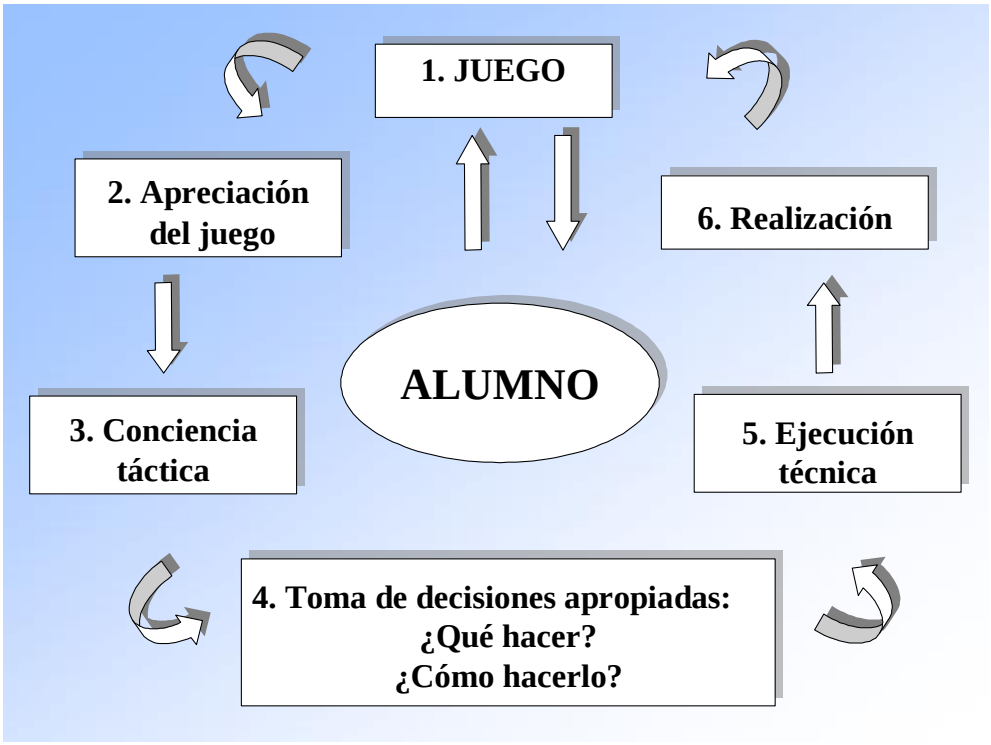


Gráfico 33: Modelo para la enseñanza de los juego deportivos, según Bunker y Thorpe (1982), citador por Thorpe (1992).

Para finalizar nos queda decir que respecto a este Modelo de Enseñanza Horizontal Comprensivo, hemos de destacar el hecho de que existen numerosos autores que, analizando críticamente este modelo, aluden a una escasa investigación en este campo, lo cual es imprescindible para poder generalizar los resultados y las conclusiones (Castejón, García y Gutiérrez,

2001; Castejón y Col., 1999; López Ros y Castejón, 1998; McNamee, 1992; Chandler y Mitchell, 1990).

Investigaciones en este campo realizadas por Duran y Lasierra (1987), y Turner y Martinek (1992), sobre una enseñanza desde el punto de vista de la comprensión táctica en el hockey hierba, frente a la enseñanza tradicional, presentan conclusiones distintas:

Duran y Lasierra (1987)	**Turner y Martinek (1992)**
- Mayor grado de participación en el planteamiento comprensivo. - Nivel de rendimiento de los alumno /a no es mayor en el planteamiento analítico. - La satisfacción de los alumnos resulta ser mayor en el planteamiento global.	- No se encontró diferencia en cuanto a la mejora de las habilidades en ambos métodos. - No presentan diferencias significativas en cuanto al desarrollo de las destrezas adquiridas

Cuadro 29: Investigaciones sobre la enseñanza desde el punto de vista de la comprensión táctica en el hockey hierba, frente a la enseñanza tradicional.

French y col. (1996), realiza una unidad de bádminton con una duración de 6 semanas. En dicha investigación se compara los efectos que produce en el aplicar tres metodología de trabajo distintas, una metodología basada en la técnica, otra en la táctica y finalmente en la técnico – táctica. Como conclusión nos dice que tras pasar un test de gestos técnicos se observa que hay una mejoría de los alumnos que han sido instruidos mediante un modelo basado en la técnica, respecto a los otros dos grupos de alumnos. Por el contrario no se han observado diferencias respecto al aprendizaje de los niveles táctico en los diferentes grupos.

Otra investigación es la realizada por Romero Granados (2000), en la que trata de detectar qué modelo de enseñanza el tradicional (técnico) o el activo (comprensivo) en la formación inicial del Maestro Especialista de Educación Física y en la escuelas deportivas en el apartado de habilidades específicas del voleibol, se obtienen mejores conocimientos y beneficios del deporte. En cuanto a los resultados obtenidos, hemos de decir que no entra en detalles, pero resalta que mediante una metodología basada en el modelo compresivo se han obtenido mejores progresos en los aprendizajes.

Por lo tanto, podríamos decir que nos queda mucho por investigar sobre este aspecto, pero queda claro que la metodología alternativa o comprensiva, presenta una serie de factores, como es el grado de motivación, el desarrollo de la creatividad, etc... que indudablemente son objetivos a tener presente en nuestra asignatura.

2.3.2.2.- PLANTEAMIENTO VERTICAL

Dentro de los métodos activos podemos diferencia el planteamiento horizontal, el cual se ha desarrollado anteriormente, y el método vertical, que siguiendo a Contreras (1998b), podemos decir, que el planteamiento vertical gira desde el principio alrededor de una sola modalidad deportiva.

Autores como Contreras, De la Torre y Velázquez (2001: 161) definen este planteamiento como *la forma clásica de enseñanza deportiva, es decir, la enseñanza individualizada y secuencial de distintas modalidades deportivas.*

Estos mismos autores presentan la integración de ambos modelos en diferentes fases temporales del aprendizaje: el modelo horizontal se incluiría como fase inicial de una iniciación a los deportes colectivos, mientras que el modelo vertical sería una segunda fase de aprendizaje deportivo.

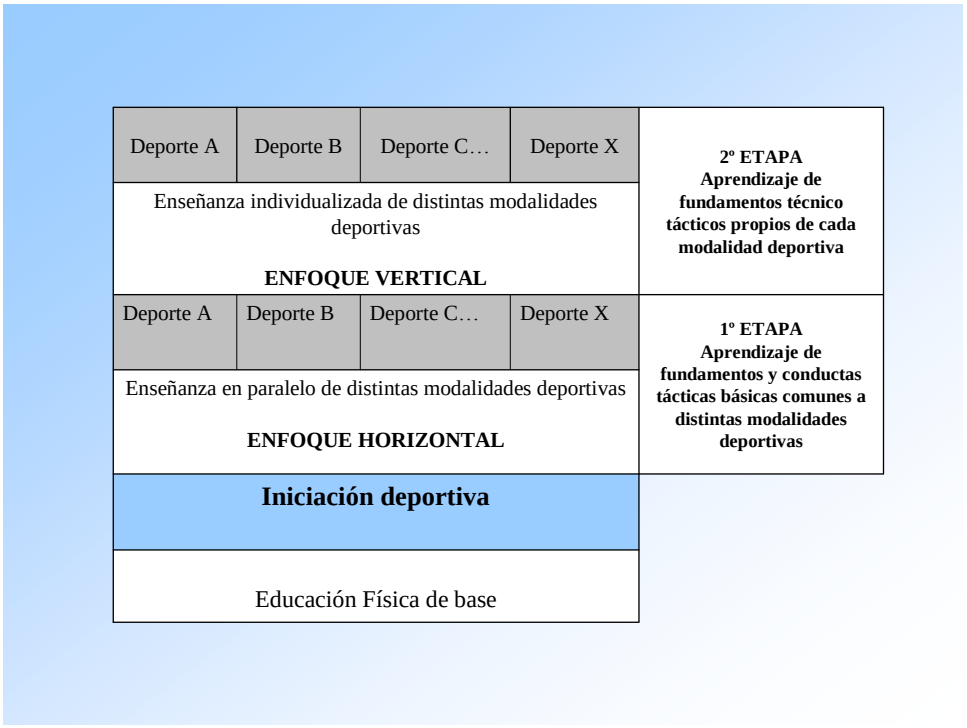


Gráfico 34: Estructura integrada del enfoque constructivista "horizontal" y "vertical" en la enseñanza deportiva. (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001:173)

Teniendo en cuenta las características de ambos modelos, la aplicación de los mismo durante la etapa de Secundaria tiene una aplicación lógica, ya que durante el primer ciclo debería primar el modelo horizontal y durante el segundo ciclo de la etapa el modelo vertical. Aunque en ocasiones debido a las características del contexto en donde gran parte de los alumno /a carecen de experiencia previas en relación a las actividades deportivas, convendría aplicar en todo momento el modelo horizontal.

Una vez finalizado el apartado dedicado a los modelos de enseñanza del deporte, abordamos el apartado dedicado a la formación del profesorado. En este analizaremos los planes de estudio que plantean las distintas universidades andaluzas en donde se forman a los profesores de Educación Física de

Secundaria, centrándonos solamente en las asignaturas que contribuyen a una mejora de la enseñanza del deporte dentro del ámbito de la Educación Física.

2.4.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS

Las instituciones educativas hoy día se ven afectadas por la acción de un profundo y rápido cambio social. Estos cambios se deben fundamentalmente a las transformaciones sociales y políticas, que provocan una remodelación en el sistema de enseñanza y, en consecuencia cambios de los programas de formación del profesorado, con el fin de adaptarlos a las nuevas realidades de los contextos educativos.

Por otra parte, el mundo de la actividad física y el deporte cada vez está tomando una mayor importancia en la educación de los jóvenes. En este sentido, queremos resaltar que en Noviembre de 2003, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la resolución número 58/5 titulada "El deporte como medio para fomentar la Educación, la Salud, el Desarrollo y la Paz", en la cual se reconoció el poder del deporte para contribuir al desarrollo humano y saludable de la infancia, y proclamó el año 2005 como el Año Internacional del Deporte y la Educación Física.

Por esta razón, la formación de los docentes de Educación Física debe estar en constante revisión. Nosotros nos centraremos en analizar la formación de los docentes de Educación Física en relación a los contenidos deportivos. Para ello, revisaremos, de un modo más concreto, los planes de estudio de las Facultades de Ciencia de la Actividad Física y el Deporte, y las Facultades de Ciencia de la Educación, con segundo ciclo, de Andalucía, ya que en estas instituciones universitarias se forman a los docentes responsables de la asignatura de Educación Física de Secundaria. Pero antes de centramos en la Universidades Andaluzas, realizaremos un pequeño análisis de la formación

que reciben los profesionales de la Educación Física y el deporte, en todas las universidades españolas.

Actualmente, en España hay 22 Universidades en donde se estudia la carrera de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 17 públicas y 5 privadas, a las que se unen las Facultades de Ciencias de la Educación en donde se oferta el segundo ciclo de Educación Física.

Los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pueden orientar su actividad profesional hacia distintos campos como, la docencia, la recreación y el ocio, el rendimiento deportivo y la gestión y administración del deporte (Romero Cerezo, 2004).

Estos estudios capacitan, principalmente, para la enseñanza y la organización del deporte. La docencia, entendida como profesores de educación física en colegios e institutos, es por lo general, hasta hoy día la salida más habitual de los licenciados.

En este sentido, Del Villar (2007) afirma que los itinerarios curriculares que recogen los planes de estudio de las facultades de Educación Física tratan de dar respuesta al dinámico mercado de trabajo y a la demanda social del mundo del deporte, así como a los nuevos ámbitos de conocimiento que se han ido desarrollando a lo largo de las dos últimas décadas en el mundo. Los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se han diversificado, dejando atrás la orientación profesional centrada en la enseñanza de la Educación Física que tuvo lugar en sus inicios (Amador, 1996). Esto se debe fundamentalmente a que el ámbito de la docencia en Educación Física está empezando a estar saturado y no produce tantos empleos como para absorber el gran número de licenciados que se gradúan anualmente (González y Contreras, 2003; Amador, 1997; Martínez del Castillo, 1993). De este modo se han añadido al itinerario de educación física, los itinerarios de rendimiento deportivo, actividad física y salud, gestión deportiva, y recreación deportiva.

Nuestro análisis, como comentamos anteriormente, se centra sólo y exclusivamente en la formación del profesorado, en torno a los contenidos deportivos en relación al ámbito educativo.

Según Del Villar (2007), en su estudio sobre el título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, considera que los planes de estudio planteados en España se adaptan a un modelo equilibrado, donde todos los itinerarios tienen un peso académico similar. En relación a los contenidos deportivos, observamos como 27,3 % de los créditos se dedican a los fundamentos de los deportes, aunque además el 7,8 % se dedican a la enseñanza de la Educación Física, es decir, a las Didácticas.

Por otra parte Hernández y Rodríguez (2006), en su estudio sobre los contenidos exclusivos de la formación de los docentes de Educación Física, al analizar los distintos ámbitos de contenidos en la carrera de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, afirman que debe haber una distribución más equilibrada entre los mismos, y no el predominio abrumador que existe en relación al ámbito del deporte (65,6%).

Materias	%
Ciencia y motricidad	2.6
Fundamentos biológicos y mecánicos	14.3
Fundamentos comportamentales y sociales	11.7
Fundamentos de los deportes	27.3
Manifestaciones de la motricidad	11.7
Enseñanza de la educación física	7.8
Entrenamiento deportivo	7.8
Actividad física y salud	7.8
Gestión - recreación deportiva	9

Cuadro 30: Planes de estudio en la universidades españolas

Como se puede observar los nuevos programas atienden al ámbito deportivos en gran medida, pero hay que diferenciar entre la formación deportiva desde el punto de vista del entrenamiento, y la formación de cara a la

iniciación deportiva o como docente. A continuación, presentamos los programas que se desarrollas en las universidades Andaluzas.

PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEL DEPORTE
(Universidad Pablo de Olavide)

Primer Ciclo
1º Curso
Asignaturas anuales
Anatomía Humana Fisiología Humana Psicología de la Actividad Física y del Deporte **Deportes de Equipo I** **Deportes Básicos** Bases del Acondicionamiento Físico
2º Curso
Asignaturas anuales
Biomecánica Aprendizaje y Control Motor Ejercicio y Condición Física **Deportes de Equipo II** Teoría e Historia del Deporte
Asignaturas cuatrimestrales
Bioquímica del Ejercicio y del Entrenamiento Deportivo Teoría de la Cultura
3er Curso
Asignaturas anuales
Movimiento y Expresión Corporal **Natación, Deportes de Lucha y Deportes de Raqueta** Fisiología de la Actividad Física Biomecánica de las Técnicas Deportivas
Asignaturas cuatrimestrales
Habilidades y Destrezas. Desarrollo Motor Sociología del Deporte Juegos Motores Libre configuración
Segundo Ciclo
4º Curso
Asignaturas anuales
Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte Actividad Física y Salud Teoría del Entrenamiento Deportivo y Psicología del Rendimiento Fisiología del Entrenamiento Deportivo Estadística
5º Curso
Asignaturas cuatrimestrales
Nutrición en la Actividad Física Actividades en el Medio Natural
OPTATIVAS
5º Especialización Deportiva de Fútbol 5º Especialización Deportiva de Raqueta 5º Psicología para la Competición 5º Turismo y Práctica Deportiva

Cuadro 31: Planes de estudio en la universidad Pablo de Olavide

Itinerarios Curriculares
Itinerario: Gestión Deportiva
5º Turismo y Práctica Deportiva
5º Especialización Deportiva de Fútbol
5º Especialización Deportiva de Raqueta
Itinerario: Rendimiento Deportivo
5º Psicología para la Competición
5º Especialización Deportiva de Fútbol
5º Especialización Deportiva de Raqueta
Itinerario: Actividad Física y Salud
5º Turismo y Práctica Deportiva
5º Especialización Deportiva de Fútbol
5º Especialización Deportiva de Raqueta

Cuadro 32: Asignaturas optativas. Universidad Pablo de Olavide

Como se observa en el cuadro anterior, correspondiente al plan de estudio de la Facultad del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide, los créditos correspondientes a los contenidos deportivos están presentes en los tres primeros años, por lo que consideramos que durante estos cursos hay una oferta suficiente relacionada con la enseñanza de las diferentes modalidades deportivas en el ámbito de la iniciación deportiva. Sin embargo, en los siguientes cursos sólo se ofertan dos asignaturas relacionadas con los deportes y enfocadas al alto rendimiento.

Observamos, por tanto, que la formación que reciben los estudiantes en esta facultad se centra más en el ámbito del alto rendimiento, y la gestión deportiva.

PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEL DEPORTE (Universidad de Granada)

Primer Ciclo
1º Curso
Asignaturas cuatrimestrales
Anatomía Funcional
Bioquímica del Ejercicio Físico
Expresión Corporal
Fundamentos de las Habilidades Rítmicas
Fundamentos Deportes de Invierno
Fundamentos Enseñanza Natación
Fundamentos Habilidades Deportivas Equipo: Voleibol
Fundamentos del Atletismo
Habilidades y Destrezas Motrices. Desarrollo Motor
Procesos Psicológicos del Comportamiento Humano
Psicología de la Motricidad Humana
Sistemática del Ejercicio
2º Curso
Asignaturas cuatrimestrales
Biomecánica de la Actividad Física
Fisiología Humana
Fundamentos Habilidades Deportivas de Equipo: Fútbol
Fundamentos Habilidades Deportes de Lucha
Fundamentos Habilidades en Deportes de Equipo: Baloncesto
Fundamentos Habilidades en Deportes de Equipo: Balonmano
Fundamentos Habilidades Gimnásticas
Fundamentos de la Estrategia y la Táctica Deportiva
Juegos Motrices
Sociología del Deporte
Teoría e Historia del Deporte
3er Curso
Asignaturas anuales
Control y aprendizaje motor
Juegos, Danzas, Dep. Tradicionales y Alternativos
Asignaturas cuatrimestrales
Bases Educativas del Deporte
Bases Estructurales y Neurológicas del Movimiento y de la Actividad Motora
Enseñanza de los Deportes: Atletismo
Enseñanza de los Deportes: Baloncesto
Enseñanza de los Deportes: Balonmano
Enseñanza de los Deportes: Deportes de Invierno
Enseñanza de los Deportes: Deportes de Lucha
Enseñanza de los Deportes: Fútbol
Enseñanza de los Deportes: Gimnasia Artística
Enseñanza de los Deportes: Gimnasia Rítmica
Enseñanza de los Deportes: Natación
Enseñanza de los Deportes: Voleibol
Farmacología y Actividad Física
Fisioterapia General y Deportiva
Génesis del Olimpismo
Iniciación y Especialización Temprana en el Deporte

Metodología del Desarrollo de la Condición Física Nutrición en la Actividad Física y el Deporte Primeros Auxilios
Segundo Ciclo
4º Curso
Asignaturas anuales
OPTATIVAS
Alto Rendimiento Deportivo: Atletismo Alto Rendimiento Deportivo: Baloncesto Alto Rendimiento Deportivo: Balonmano Alto Rendimiento Deportivo: Deportes de Invierno Alto Rendimiento Deportivo: Deportes de Lucha Alto Rendimiento Deportivo: Fútbol Alto Rendimiento Deportivo: Gimnasia deportiva Alto Rendimiento Deportivo: Gimnasia Rítmica (Danza y Coreografía) Alto Rendimiento Deportivo: Natación Alto Rendimiento Deportivo: Voleibol
Asignaturas cuatrimestrales
Análisis Comportamental del Rend. Deportivo (Virtual) **Análisis de Enseñanza en Educación Física y Deportes** Bases Generales de la Planificación y Gestión Deportiva Deporte Turismo y Medio Ambiente Equipamientos e Instalaciones Deportivas Estilos de Enseñanza en Educación Física Estructura y Organización de Instituciones Deportivas Fisiología del Ejercicio Funcionamiento de las Federaciones y los Servicios Deportivos Fundamentos del Entrenamiento Deportivo Innovación en la Enseñanza de la Educación Física Intervención Administrativa en el Deporte Marketing del Deporte Organización de Act. Recreativas y Act. de tiempo libre
5º Curso
Asignaturas anuales
OPTATIVAS
Practicum: Alto Rendimiento Practicum: Enseñanza Practicum: Gestión y Recreación
Asignaturas cuatrimestrales
Actividad Física para Adultos y Mayores Actividad Física y Psicopedagogía de la Motricidad de Personas con Necesidades Educativas Especiales Actividad Física y Salud Actividades en el Medio Natural Análisis, Evaluación y Entrenamiento de la Técnica Dep. Aplicación de la Automatización a la Act. Fís. y Deporte Biomecánica de las Técnicas Deportivas Biomecánica del Equipamiento Deportivo Cuidados Sanitarios de los Equipamientos y de la práctica Deportiva **Deporte y Recreación (Recreación Físico Deportiva)** Estadística Aplicada a la Actividad Física Evaluación Fisiológica del Deportista de Alto Nivel Métodos y Técnicas en las Ciencias de la Activ. Física

Organización y Control del Entrenamiento Deportivo
Preparación Biológica del Deportista
Rehabilitación y Medicina Física
Sociología de las Profesiones Deportivas
Técnicas Coreográficas de la Actividad Física

Cuadro 33: Planes de estudio en la FCCAFD Universidad de Granada

En cuanto al plan de estudio ofertado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se observa que hay un mayor volumen de asignaturas sobre las que elegir en los diferentes itinerarios.

Además de dedicar mayor número de créditos dedicados a la enseñanza de los deportes, se observa que la formación recibida en los primeros años está encaminada a la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo y de la iniciación deportiva y, los crédito deportivos están presente a los largo de todos los cursos de la carrera. Por lo que, consideramos que la formación que puedan recibir los alumnos de esta facultad en relación a la enseñanza de los contenidos deportivos aplicados a la educación resulta ser algo más completa.

PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEL DEPORTE (Universidad de Sevilla)

Primer Ciclo (Diplomatura en Educación Física)
1º Curso
Fundamentos de la educación física
Lengua y literatura y su didáctica
Didáctica general
Tª e instit. contemp. de educación
Conocimiento medio natural, social y cultural
Nuevas tecnologías apliclicadas a la educación
Matemáticas y su didáctica
Idioma extranjero y su didáctica (ingles)
Idioma extranjero y su didáctica (francés)
2º Curso
Bases psicoped. de la ed. especial
Didáctica de la educación física
Bases biolog. y fisiol. del movimiento
Tª y práctica acondicionamiento físico
Educación artística y su didáctica
Practicas de enseñanza I
Fundamentos de deportes y deportes individuales
Didact.de aritmética y geometría
3er Curso
Practicas de enseñanza II
Organización del centro escolar
Aprendizaje y desarrollo motor
Sociología de la educación
Expresión corporal I
Educación plástica y su didáctica
OPTATIVAS
Fund. depor. colect. Balonces y voleibol
Biología celular del movimiento
Activ. exploración entorno cotidiano
Fund. depor. colec. balonmano y futb. sala
Análisis del hecho religioso
Educación de personas adultas
Ed. física de niños con neces. ed. especiales
Deporte y activ. fisico-recreat. en la naturaleza.
Teoría e historia del deporte
Ped. didac. de religión y est. cristianismo
Textos literarios contemporáneos
Expresión corporal II
Didáctica general
Segundo Ciclo
CURSO DE COMPLEMENTO DE FORMACIÓN
Bses biolog. y fisiol. del movimiento
Fund. e deportes y deportes individuales
Fund. epor.colect.balonces.y voleibol
Fund. depor. colec. balonmano y futb. sala
Depor. y activ. fisico-recreat.en nat.
Teoría e historia del deporte
Biomecánica de la actividad física

Control motor
4º Curso
OBLIGATORIAS
Deporte escolar Fundamentos y manifestaciones de la motricidad humana
OPTATIVAS
Deporte y recreación Educación física y salud **Enseñanza de la educación física y el deporte** Entrenamiento deportivo Fisiología del ejercicio Programación y evaluación de la educación física y el deporte **Enseñanza de los fundamentos específicos de la gimnasia artística y gimnasia rítmico-deportiva** **Enseñanza de los fundamentos específicos del atletismo** **Enseñanza de los fundamentos específicos del fútbol** **Enseñanza de los fundamentos específicos del voleibol** Estadística Higiene deportiva y prevención de lesiones
5º Curso
OBLIGATORIAS
El departamento de educación física Expresión corporal: metodología y técnicas especificas Juegos en educación física
OPTATIVAS
Actividades en el medio natural Estructura y organización de las instituciones deportivas Fisioterapia de la actividad física y deportiva Organización y gestión de empresas deportivas Panificación y diseño de actividades físicas y deportivas Practicum **Enseñanza de los fundamentos específicos de la natación** **Enseñanza de los fundamentos específicos del baloncesto** **Enseñanza de los fundamentos específicos del balonmano** Metodología de investigación aplicadas a ciencias de la actividad física y el deporte Psicología del deporte Sociología del deporte

Cuadro 34: Planes de estudio en la Facultad de Magisterio. Universidad de Sevilla

En cuanto al plan de estudio ofertado por la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, podemos resaltar que al tratarse de una facultad en donde se estudia la Diplomatura de Educación Física y, a continuación se enlaza con el segundo ciclo de la Licenciatura de Educación Física mediante la realización de nuevos créditos, lo que comúnmente se denomina como curso

puente, se observa que en los primeros años de carrera los estudiante de esta facultad reciben una formación sólo y exclusivamente relacionada con le enseñanza en general y con la enseñanza de la Educación Física en particular. Durante los estudios de Diplomatura existen ya un número considerable de créditos dedicados a la enseñanza de los deportes. Del mismo modo, los créditos ofertados en relación a los contenidos deportivos en los últimos cursos, que consideramos abundantes, están enfocados a la enseñanza de las distintas modalidades en el ámbito de la educación y la iniciación deportiva. Por lo que, podemos afirmar que la formación recibida en relación a la aplicación de los contenidos en el aula puede resultar bastante completa.

Con este apartado finalizamos el capítulo segundo dedicado a la fundamentación teórica del presente estudio, y continuamos en el capítulo dedicado a la fundamentación teórica de la investigación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
3.1.1.- MODELOS DE INVESTIGACIÓN
3.1.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
3.2.- SUJETOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN
3.2.1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN
3.2.2.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN
3.2.2.1.- MUESTRA PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO
3.2.2.2.- MUESTRA PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA
3.3.- INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
3.3.1.- EL CUESTIONARIO
3.3.1.1.- CONCEPTO Y ASPECTOS BÁSICOS DEL CUESTIONARIO
3.3.1.2.- ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO
3.3.1.3.- APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO
3.3.2.- LA ENTREVISTA
3.3.2.1.- CONCEPTO Y ASPECTOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTA
3.3.2.2.- ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA
3.3.3.- PROCESO DE ANÁLSIS DE LOS INSTRUMENTOS
3.3.3.1.- ANÁLSIS DE LOS CUESTIONARIO
3.3.3.2.- ANÁLSIS DE LAS ENTREVISTAS

Cuadro 35: Índice del capítulo 3

Al hablar de metodología de la investigación nos encontramos ante un término muy amplio que engloba a su vez a otros conceptos, por lo tanto, antes de comenzar el desarrollo del capítulo realizaremos una pequeña aclaración sobre el mismo.

Primeramente queremos reseñar que en la literatura existente actualmente podemos encontrar tal diversidad de denominaciones, en cuanto a

la metodología aplicada a trabajos dentro del campo de la investigación educativa, que en ocasiones puede provocar ciertas confusiones.

Por lo tanto, la primera cuestión que debemos abordar es definir el término metodología. Para Taylor y Bogdan (1986:15), la metodología "*designa el modelo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas".*

Para Bulmer (1992:4), citado por Cea (1996), el modo en el enfoquemos nuestro estudio va a ser la estrategia de investigación, en la que se decide las técnicas concretas para la consecución de los objetivos de nuestro estudio, es decir, los instrumentos a utilizar para la obtención de los datos.

A lo largo del presente capítulo desarrollaremos todo el proceso en el que se ha desarrollado nuestra investigación, desde el diseño y procedimiento del estudio, hasta el proceso de análisis de los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados.

Gráfico 35: Esquena general de la metodología de la investigación

3.1.-DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El comienzo de toda investigación debe ser determinar el problema a investigar y cuáles son los objetivos a conseguir. En nuestro caso, el problema que nos planteamos es conocer la realidad en cuanto a la utilización del deporte como herramienta educativa durante la etapa de la ESO en las clases de Educación Física.

Dentro de toda investigación podemos diferenciar diferentes etapas durante el desarrollo de la misma. En este sentido, Briones (1990:13), plantea toda investigación tiene las siguientes etapas:

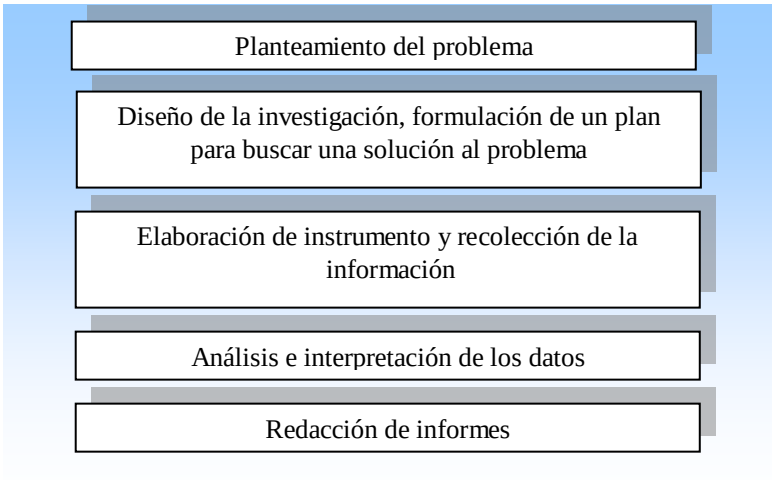


Gráfico 36: Etapas de la investigación Según Briones (1990)

En lo que respecta a nuestra investigación los pasos a seguir son:

1. Planteamiento del problema: conocer la realidad en cuanto a la utilización del deporte como herramienta educativa durante la etapa de la ESO en las clases de Educación Física.

2. Diseño de la investigación, formulación de un plan para buscar una solución al problema: vamos a realizar un estudio transversal y mixto, en el que se utilizara una metodología mixta, ya que se aplicará un instrumento cuantitativo y otro cualitativo.

3. Elaboración de instrumento y recolección de la información: se utilizará un cuestionario, elaborado mediante la ayuda de un grupo de expertos. Se realizará un estudio piloto y posteriormente se aplicará el cuestionario a todos los docentes de educación física de la Provincia de Huelva. La información obtenida será analizada y se extraerán los perfiles más destacados, con el objetivo de entrevistarlos y profundizar en los datos obtenidos con el primer instrumento.

4. Análisis e interpretación de los datos: los resultados obtenidos en el cuestionario son analizados de manera descriptiva e inferencia, discutiendo los datos con los obtenidos en otras investigaciones. Los resultados de las entrevistas son analizados y contrastados con los datos obtenidos en los cuestionarios y con los de otros estudios

5. Redacción de informes: una vez realizada la búsqueda bibliográfica, el diseño y aplicación de los instrumentos de investigación para la recogida de la información y, analizados los datos, realizaremos el informe final que da como resultado el presente trabajo de tesis.

3.1.1.- MODELOS DE INVESTIGACIÓN

En el campo de las Ciencias Sociales *la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social* (Del Rincón y Col., 1995: 26).

Podemos distinguir tres modelos o enfoques metodológicos: el positivista, el interpretativo y el crítico. Colás (1994), considera como enfoques metodológicos básicos los dos primeros, mientras que el crítico lo considera una alternativa que va ocupando poco a poco un lugar más destacado en la investigación educativa.

Estos modelos o paradigmas anteriormente nombrados se desarrollan utilizando los métodos cuantitativos o cualitativos, el primero más relacionado con el modelo positivista y el segundo con los modelos interpretativo y crítico. Actualmente, se tiende a combinar ambos modelos dentro de una misma investigación, aunque habrá un predominio de uno de los modelos.

Según Denzin y Lincon (1994), citado por Losada y López-Feal (2003: 51), los estudios cualitativos implican un énfasis sobre procesos y significados que no son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. Por el contrario, las investigaciones cuantitativas se centran en la medición y el análisis de las relaciones entre variables. Sin embargo, según Cook y Reichardt (1986), "*ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia… Ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente… Si lo que importa es lograr una amplia base de datos para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos vienen a ser la solución más adecuada".*

En este sentido, Martínez (2006), afirma que el enfoque cualitativo, no se opone al cuantitativo, sino que lo implica e integra, especialmente, a la hora de ratificar datos, ya que la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades.

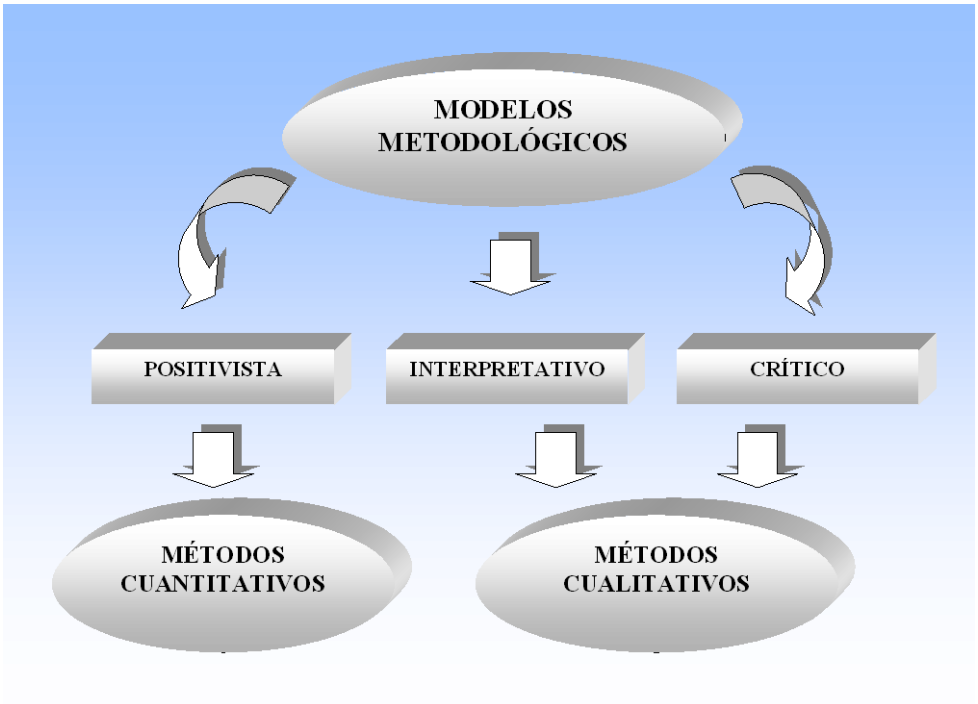


Gráfico 37: Modelos de investigación

El modelo positivista se basa en postulados como los que plantean Carr y Kemmis (1988:77): "*el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia*".

Como en los demás modelos, en el modelo positivista nos encontramos defensores y detractores del mismo. En este sentido, Colás (1994), afirma que, la realidad desde el punto de vista positivista, se presenta como simple, convergente y franqueable. El investigador bajo los principios de este modelo no puede emitir valoraciones personales, ha de ser objetivo y riguroso en la toma de datos. Se trabaja con variables aisladas, se busca la afinidad de los resultados obtenidos con los de otras investigaciones similares. En definitiva, "*se pretende conocer y explicar la realidad con el objeto de dominarla y controlarla"* (Colás, 1994: 45). Es decir, buscan las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos (Pérez Serrano, 1994).

En cuanto al modelo interpretativo, Erikson (1989), afirma que los orígenes del éste se remontan hacia el siglo XVIII dentro de las ciencias sociales, pero no es hasta la década de los 60 en Inglaterra y los 70 en otros países cuando se implanta como modelo de investigación alternativo al enfoque positivista.

Al igual que en la perspectiva anterior, en el modelo interpretativo también nos encontramos algunos postulados, los cuales, Colás (1994:49) los resumen en los siguientes:

a. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo.
b. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos.
c. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios.

Cuadro 36: Modelo interpretativo, postulados. (Colás, 1994)

La finalidad de la investigación dentro del modelo interpretativo, será comprender los fenómenos educativos, (Colás, 1994).

Finalmente, el modelo crítico aparece como alternativa a los dos modelos anteriores, sobre todo al positivista, y tiene sus raíces en la escuela alemana de Frankfur. Engloba filosofías derivadas del marxismo y obtiene gran importancia sobre los años 60 y 70.

Este modelo se basa en el supuesto de que la educación y la ciencia no son neutrales, por lo que no se pueden obtener conocimientos imparciales (Pérez Serrano, 1994).

Siguiendo a Colás (1994: 51), podemos resaltar las siguientes características del modelo crítico:

a. Ni la "ciencia" ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos.
b. El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral
c. La metodología que se propugna desde la ciencia social crítica es la crítica ideológica.

Cuadro 37: Características del modelo crítico (Colás, 1994)

La finalidad de la ciencia desde el punto de vista crítico no es sólo comprender y explicar la realidad, sino también contribuir a la alteración de la misma. Este modelo exige que los participantes se conviertan en investigadores, aspecto que lo diferencia de las otras perspectivas de investigación, que únicamente podrán captar lo exterior de la acción sin tener en cuenta la autorreflexión de los protagonistas de la acción educativa (Sáenz-López (2000).

Como mencionamos anteriormente y coincidiendo con lo expuesto por autores como Blanco-Peck (2006), Del Rincón y Col. (1995) y, Cook y Reichardt (1986) es interesante combinar distintos modelo de investigación, ya que con ello conseguiremos resultados desde distintos puntos de vista más enriquecidos. El trabajo que presentamos combina un instrumento característico de la metodología cuantitativa, como es el caso del cuestionario, e instrumento de la metodología cualitativa, como es la entrevista.

3.1.2.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En lo que respecta al diseño de la investigación podemos decir que nos encontramos ante un estudio social, transversal y mixto. A lo largo de la misma podemos diferenciar dos etapas, cada una de ellas correspondiente a la aplicación de los instrumentos utilizados en la investigación, uno cuantitativo y otro cualitativo.

El primer instrumento utilizado es el cuestionario. Este ha sido elaborado mediante la continua revisión de un grupo de expertos. A continuación, se presentó y aplicó a un grupo de docentes de Educación Física de Secundaria para darle validez. Finalmente se aplicó aun número representativo de profesores de Secundaria que impartían clases de Educación Física en la Provincia de Huelva, para su posterior análisis. Todo ello se llevó a cabo durante el curso 2002/03.

El segundo instrumento es la entrevista, que se elaboró igualmente con la revisión de un grupo de expertos para aplicar, durante el curso 2004/05 a un pequeño grupo de docentes, informantes claves, para recabar y ampliar la información recogida en los cuestionarios.

Etapas de la investigación

Dentro de la investigación podemos diferenciar tres fases.

La primera de ella que transcurre desde octubre de 2002 hasta febrero de 2004. Durante este periodo una vez conocido el tema de la investigación, se comienza a realizar una revisión bibliográfica para fundamentar el tema a tratar. A continuación, se selecciona la población y la muestra a la que irá dirigida el primer instrumento. En este caso han sido los 63 profesores de Educación Física de Secundaria. Una vez que conocemos estos datos

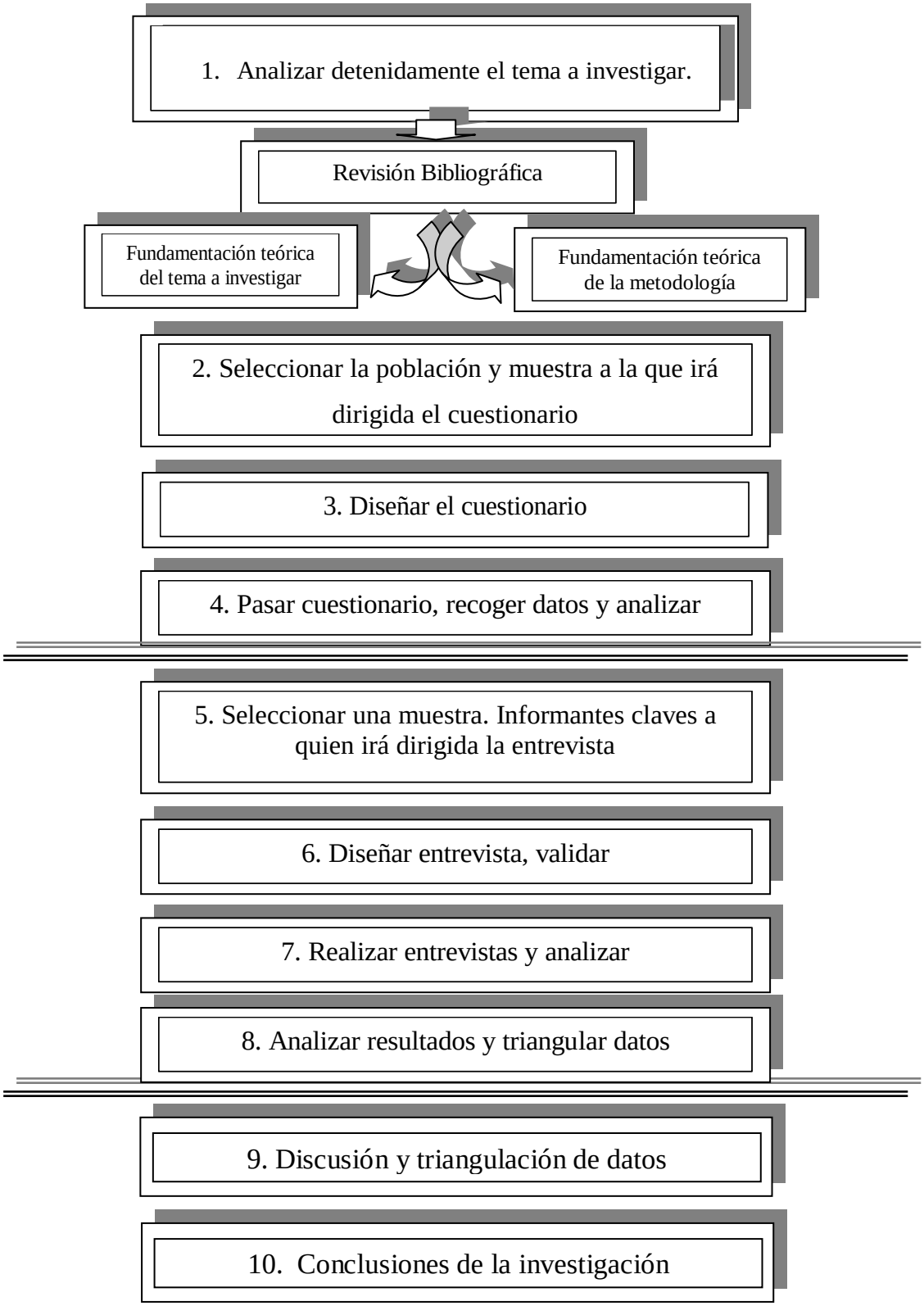
diseñamos nuestro propio cuestionario, el cual será aplicado a la población objeto del estudio y analizado a través del programa estadístico SPSS 13.0.

En febrero de 2004 los resultados obtenidos se presentan ante un tribunal como resultado de investigación del programa de Doctorado. El tribunal estaba compuesto por tres doctores, dos de ellos profesores del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, y un tercero catedrático del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

La segunda etapa corresponde al periodo transcurrido entre finales del curso académico 2004-05 y 2005-06. Durante este periodo nos centramos en la parte cualitativa de la investigación, ya que decidimos el perfil de los diez informantes claves a los que se les aplicará la entrevista. Una vez realizada dicha tarea seleccionamos los miembros que formaran el grupo para la codificación de las entrevistas y su posterior análisis.

La tercera etapa corresponde al curso académico 2006-07. En esta última etapa de la investigación se analizan los resultados de la investigación, se comparan los datos obtenidos en ambos instrumentos y se realiza la discusión. Finalmente elaboramos el informe final, buscando discusión de los resultados, elaborando las conclusiones finales, las limitaciones encontradas y las perspectivas futuras de la investigación.

A continuación, se presenta un cuadro en el que se muestra cronológicamente los pasos seguidos en la investigación.



Cuadro 38: Pasos previstos en nuestra investigación

3.2.- SUJETOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a describir el contexto en donde se ha realizado el estudio así como las características de los sujetos que han participado activamente a través de la puesta en práctica de ambos instrumentos.

3.2.1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se centra los docentes de Educación Secundaria Obligatoria que imparten clases de Educación Física en la Provincia de Huelva. Es cierto que cada centro posee unas características contextuales, por lo que describir un contexto particular, resulta incoherente en nuestro caso.

3.2.2.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos sobre el listado de centros de Secundaria de la provincia de Huelva fueron facilitados por la Delegación de Educación de Huelva. Sin embargo, el número de profesores que impartían clases de Educación Física en Secundaria durante el curso 2002/03, no nos lo pudieron facilitar por lo que se tuvo que contactar con cada centro, por vía telefónica, para obtener de ese modo el número de docentes que impartían clases de Educación Física en la etapa de Secundaria en cada centro. Siendo el número de profesores en el momento de la consulta de 90, de los cuales 77 impartían clase en la ESO.

3.2.2.1.- MUESTRA PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO

Para poder obtener una muestra probabilística, debemos conocer cuál es el número de sujetos que debemos analizar para conformar una muestra que asegure un error mínimo del 5 %, error tolerable desde el punto de vista estadístico.

Para calcular el número de sujetos que debíamos analizar nos basamos en el programa informático STAT, creado por Hernández, Fernández y Baptista (1991), el cual no sindica automáticamente el tamaño de la muestra que requerimos, así como error que es aceptado, para que el estudio sea válido.

Un vez obtenido el número total de docentes y, realizado los cálculos oportunos, podemos afirmar que con un nivel de confianza del 95 % y un error máximo del 5 % la muestra seleccionada es de 63 docentes.

Población	**77 Profesores**
Error muestra	**5 %**
Nivel de confianza	**95 %**
Muestra	**63 Profesores**

Tabla 1: Población y muestra

Conseguido el número de profesores que debíamos encuestar, nos pusimos en contacto con cada uno de ello de manera personal o a través de la vía telefónica.

Debido a que en los centros de Educación Secundaria los docentes suelen estar sólo durante su horario lectivo, nos resulto complicado el ponernos en contacto con cada uno de ello. Pero más complicado aun fue, en algunos casos, que nos devolvieran las encuestas cumplimentadas correctamente.

Debido a que no todos los docentes presentan la titulación específica para impartir clase en secundaria de Educación Física, presentamos una tabla en la que se detalla el número y titulaciones de los docentes encuestados:

Titulación	Nº Profesores
Lcdo. en Educación Física	44
Diplomado en E. F. y Lcdo. en Psicopedagogía	8

Otras titulaciones	11

Tabla 2: Número de profesores encuestado por titulación

3.2.2.2.- MUESTRA PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA

Como se indicó anteriormente, una vez obtenido los datos del cuestionario y, debido a los distintos perfiles obtenidos en el análisis de los mismos, seleccionamos a diez docentes que representaban los distintos perfiles que aparecían entre todos los encuestados.

A continuación, exponemos todo el proceso de selección de los sujetos entrevistados

Perfiles y selección de los informantes claves

La elección de los informantes claves responde a una estrategia de selección intencionada, es decir, no se realiza al azar, sino que se selecciona según el grado de ajuste a los criterios establecidos por el investigador (Rodríguez, Gil y García, 1996). En Nuestro caso, vamos a definir los perfiles de docentes de Educación Física de Secundaria, ya que es sobre el colectivo que estamos llevando a cabo nuestro trabajo.

Los criterios de selección que vamos a tener en cuanto son el género, la titulación académica que posee, la situación laboral en el centro educativo y los años de experiencia como profesor de Educación Física.

De los resultados obtenidos en los cuestionarios se desprenden que el porcentaje de profesora de Educación Física en Secundaria, es bastante inferior al de profesores. Estos datos coinciden con los obtenidos en otras investigaciones por Viciana y Col. (2006), Díaz (2005), Ugarte (2005), Llamas y Moreno (2004), Rivadeneyra (2003), Manzano (2003), Viciana (2002) y Prat

(1999). Por eso nos interesa que el número de informantes masculino sea superior al femenino.

Por otro lado, respecto a la titulación académica, nos encontramos que aunque más del 60 % de los docentes son Licenciados en Educación Física, también nos encontramos impartiendo la asignatura en los IES a docentes con otras titulaciones, por lo que siete de los entrevistados son licenciados, mientras que el resto poseen otras titulaciones. Datos similares son obtenidos por Llamas y Moreno (2004), Viciana y Requena (2002) y McCaughtry y Col. (2006).

En cuanto a la situación laboral, se observa que el 60 % aproximadamente son funcionarios con plaza fija en el centro educativo, mientras que el resto de los docentes tienen una situación laboral menos estable siendo interinos, por lo que seis de los entrevistados tienen la plaza en propiedad y cuatro no. Datos similares se observan en el estudio de Manzano (2003).

Finalmente, el último criterio ha sido los años de experiencia como profesor de Educación. Encontramos que existe una clara desviación positiva hacia el colectivo de docentes con pocos años de experiencia. Datos similares son obtenidos por Behets y Vergauwen (2004), Llamas y Moreno (2004).

Por lo tanto, los docentes que se han sido seleccionados responden a los siguientes perfiles:

Francis: Hombre. Licenciado en Educación Física, con más de quince años de experiencia. Tiene en propiedad la plaza y lleva impartiendo clases en el mismo centro unos quince años.

Diego: Hombre. Licenciado en psicopedagogía y Diplomado en Educación Física, con unos siete años de experiencia docente.

Actualmente es interino y cada año imparte clase en un centro distinto.

Pablo: Hombre. Licenciado en Educación Física y Diplomado en Educación Física, con unos cuatro años de experiencia docente. Actualmente es interino aunque lleva tres años en el mismo centro.

Miguel: Hombre. Licenciado en Educación Física y Diplomado en Educación Física, con unos dos años de experiencia docente. Actualmente es interino y nunca ha impartido clases en un centro educativo durante un año completo, siempre durante algunos meses.

Ana: Mujer. Licenciada en Educación Física, con tres años de experiencia docente. Es funcionaria y en el centro en el que está actualmente es el primer centro en donde va a impartir clases durante todo el año completo.

Manolo: Hombre. Licenciado en Educación Física, con nueve años de experiencia. Tiene en propiedad la plaza y lleva impartiendo clases en el mismo centro unos 5 años.

María: Mujer. Profesora de EGB, sin titulación de Educación Física. Imparte clases desde hace más de doce años. Actualmente, es interina y desde hace varios años suele impartir durante todo el año escolar clase en un solo centro educativo, aunque cada año cambia de lugar.

Uribe: Hombre. Licenciado en Medicina. Actualmente, es funcionario. Imparte clases de Educación Física desde hace unos trece años, aunque nunca ha estado más de dos años seguido en el mismo centro.

Luisa: Mujer. Licenciada en Educación Física. Es funcionaria con plaza definitiva en el centro, donde trabaja desde hace ocho años. Lleva más de quince años impartiendo clases de Educación Física

Oscar: Hombre. Licenciado en Educación Física, con tres años de experiencia docente. Es funcionario y en el centro en el que está actualmente es su segundo año como profesor de Educación Física.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los perfiles de cada uno de los sujetos entrevistados.

NOMBRE	SEXO	TITULACIÓN	SITUACIÓN LABORAL	AÑOS EXPERIENCIA
Francis	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Más de 15 años
Diego	Hombre	Lcdo. Psicopedagogía.	Interino	Entre 6/10 años
Pablo	Hombre	Licenciado EF	Interino	Entre 0/5 años
Miguel	Hombre	Licenciado EF	Interino	Entre 0/5 años
Ana	Mujer	Licenciado EF	Funcionario	Entre 0/5 años
Manolo	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 6/10 años
María	Mujer	Diplomada en EGB	Interino	Más de 15 años
Uribe	Hombre	Otra Licenciatura	Funcionario	Entre 11/15 años
Luisa	Mujer	Licenciado EF	Funcionario	Más de 15 años
Oscar	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 0/5 años

Tabla 3: Perfiles de los profesores entrevistados

3.3.- INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los modelos de investigación en el que nos centremos van a determinar en gran medida los instrumentos que utilicemos. Así el cuestionario es encuadrado dentro del modelo cuantitativo, mientras que la entrevista en el modelo cualitativo, aunque queremos resaltar las palabras de Cook y Reichardt (2000), quienes afirman que la utilización de un procedimiento cuantitativo no convierte al investigador en positivista, y viceversa, la utilización de los métodos cualitativos no lo convierte en interpretativo.

En la presente investigación hemos utilizado dos instrumentos, cada uno de ellos propio de un modelo distinto de investigación, el cuestionario y la entrevista, los cuales trataremos más detenidamente a continuación.

3.3.1.- EL CUESTIONARIO

3.3.1.1.- CONCEPTO Y ASPECTOS BÁSICOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de datos en los estudios sociológicos (García Ferrando, Ibáñez y Sicilia, 1994; Colás y Buendía ,1994; Del rincón, Arnal, Latorre y Sanz, 1995; McKernan ,1996; Buendía ,1997 y Díaz de Rada, 2005).

Es una técnica de recogida de información que suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Autores como Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 185), afirman que ésta asociación se debe a que, los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos, además favorecen el acercamiento a formas de conocimientos nomotético, no ideográficos y su análisis se apoya en el uso de estadísticas.

Sin embargo, para dichos autores el cuestionario como recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa.

Con el cuestionario lo que se pretende es *"conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador"*(Buendía 1992: 207).

Para González González (1999), es un procedimiento técnico que sirve para la obtención de una información, unos datos. Es sólo un instrumento de investigación, una técnica, que podrá ponerse al servicio de distintos métodos. Según Colás y Buendía, (1994:186) es una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, ya que no se considera necesaria para la recogida de información.

Según Sierra (1989: 269), la finalidad del cuestionario es "*obtener de manera sistemática y ordenada información de la población investigada sobre las variables objetos de la investigación. Esta información se refiere a lo que*

las personas encuestadas son, hacen, opinan, piensan, sienten, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes".

En resumen, según afirma González González (1999: 135) "*los estudios realizados mediante cuestionarios buscan una información de hechos, creencias y actitudes sociales y personales".* En este sentido, Tuero y col. (2001), afirman la importancia de este instrumento en estudios relacionado con la actividad física.

Siguiendo a Cohen y Manion, (1985: 94) podemos decir que con la aplicación de está técnica se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

1. Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
2. Identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes.
3. Determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

Según Sierra Bravo (1982: 267), los rasgos que caracterizan a este instrumento de investigación son los siguientes:

1. Consiste en la observación no directa de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los propios interesados.
2. Ser un método de obtención de datos preparado especialmente para la investigación sociológica.
3. Permite una aplicación masiva.
4. Hace posible que la investigación social se extienda a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

Después de hablar del cuestionario de un modo general, nos vamos a centrar en los tipos de cuestionarios según el punto de vista de distintos

autores, así como el tipo de preguntas que se pueden utilizar en el diseño de los mismos.

McKernan (1996: 146), nos habla de tres tipos de cuestionarios, este autor basa su categorización en función del contacto que hay entre en encuestador y el encuestado, de ese modo que establece:

- Cuestionario por correo
- Cuestionario administrado en grupo.
- Cuestionario con contacto personal.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 188), nos hablan de dos tipos de cuestionarios, en función del tipo de información que deseo obtener el encuestador.

- Cuestionarios que buscan una información descriptiva común, son aquellos en los que las opciones de repuestas representan las distinciones que el encuestador toma en cuenta al definir determinada variable o concepto.
- Cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo, sus preguntas deben indicar tanto las opciones que se les ofrece al encuestado como la gama continua dentro de la que buscará la respuesta.

Dentro de un mismo cuestionario podemos encontrar distintos tipos de preguntas. Basándonos en lo expuesto por autores como Sierra (1982), Buendía (1994), Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), Masasd (2000) y Díaz de Rada (2005), nos podemos encontramos con los siguientes tipos de proguntas:

En relación a la naturaleza del contenido	
- *Preguntas de identificación* se refieren a las características del sujeto encuestado. Ej.: Edad, sexo... - *Preguntas de contenido* se refieren a hechos o realidades concretas y objetivas .Ej.: centro de trabajo. - *Preguntas de acción* se refieren a actividades de los encuestados. Ej.: ¿qué deportes realizas? - *Preguntas de información* se pretenden conocer los conocimientos de los encuestados sobre un tema. - *Preguntas de intención* buscan conocer las intenciones o propósitos de los encuestados. - *Preguntas de opción* pretenden conocer los juicios de los encuestados sobre un tema concreto.	- *Preguntas de introducción* se realizan pasar comenzar la encuesta o pasar de un tema a otro. - *Preguntas filtros* se intentar eliminar con ellas a los sujetos que no podrían responder a las siguientes preguntas. - *Preguntas de consistencia* se tratan de preguntas similares redactadas de distinta forma para conocer la veracidad de las respuestas. - *Preguntas sobre aspiraciones.* - *Preguntas sobre creencias.* - *Preguntas amortiguadoras* que sirven para suavizar la rudeza de un tema. - *Preguntas batería* son un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión que permiten enfocar diferentes aspectos de la misma.
Según la finalidad de las mismas	**Según la finalidad de las preguntas**
- *Preguntas abiertas* son aquellas que permiten responder al encuestado lo que opina con sus propias palabras. - *Preguntas cerradas* son aquellas en las que obligan al encuestado a seleccionar una respuesta a partir de un menú ya establecido. - *Preguntas de elección múltiple* las cuales son un tipo de preguntas cerradas, dentro de los extremos de una escala, posibilitan construir una serie de alternativas de repuesta internas. - *Preguntas categorizadas* las cuales dan opción a elegir entre una serie de categoría, establecidas como posibles respuesta a la pregunta planteada, ejemplo: "otras, especifique cuales".	- *Preguntas directas* buscan descubrir aquello que realmente expresan. - *Preguntas indirectas* averiguan las diferentes opciones de respuestas a las preguntas planteadas.

Cuadro 39: Tipos de preguntas de un cuestionario

Como en toda técnica de investigación para la obtención de datos, nos encontramos con una serie de ventajas e inconvenientes que a continuación presentamos siguiendo lo establecido por distintos autores:

VENTAJAS DEL CUESTIONARIO
1. Es fácil y sencillo de completar y relativamente barato de llevar a cabo (Selltiz 1976 y Col.; Fox, 1981; McKernan, 1996; González González, 1999).
2. La información es cuantificable (McKernan, 1996).
3. Pueden tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas (Selltiz 1976 y Col.; McKernan, 1996; Padilla, González Gómez, Pérez, 1998; González González, 1999).
4. Posibilita al investigador incluir todos los modelos de respuestas otorgándole flexibilidad en cuanto a la naturaleza que desea obtener (Fox, 1981).
5. Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos (Selltiz 1976 y Col.; González González, 1999).
6. La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta (Selltiz 1976 y Col.; González González, 1999).
7. La respuesta no tiene por que ser inmediata, el sujeto puede razona su respuesta (Selltiz 1976 y Col.; Buendía, 1997; González González, 1999).
8. Permite presentar un mismo estímulo a un número elevado de sujetos de forma simultánea (Rodríguez López, 1994; Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996; Padilla, González Gómez, Pérez, 1998).
9. No necesita personal cualificado para la recogida de la información, ni necesita entregas personales, enviándose por correos simplemente con una carta de presentación (Buendía, 1997).

Cuadro 40: Ventajas del cuestionario

INCONVENIENTES DEL CUESTIONARIO
1. Lleva tiempo analizarlo (McKernan, 1996). 2. Las respuestas pueden no ser sinceras (McKernan, 1996). 3. Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo (McKernan, 1996; Padilla, González Gómez, Pérez, 1998). 4. Necesita formular las preguntas por adelantado, por lo que intención del investigador debe quedar clara (Fox, 1981; Rodríguez López, 1994; Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). 5. Pueden haber errores sistemáticos en la elección de los individuos que han de contestar (González González, 1999). 6. Si el cuestionario es muy extenso, la fatiga de los encuestaos puede afectar a la finalidad de las respuestas (González González, 1999). 7. Si los cuestionarios son mandados por correos, no son devueltos entre un 20-40 % (Gómez, Gil Flores y García Jiménez,1996; Buendía, 1997).

Cuadro 41: Inconvenientes del cuestionario

Elaboración de un cuestionario

El cuestionario, antes de ser elaborado definitivamente, ha de pasar por una serie de fases. Según Buendía (1994: 207-209), Goode y Hatt (1998: 167-168) y Díaz de Rada (2005:100), entre otros, estas fases son:

1. Delimitar el campo de estudio y las cuestiones que van a interesar, prever el sentido y utilidad de cada cuestión, echando mano de su experiencia y de la literatura especializada.

2. Someter el cuestionario piloto a una serie de expertos, es decir, realizar una encuesta previa abierta con el objetivo de recoger opciones que servirá de guía para la realización posterior del cuestionario definitivo.

3. Planificar el cuestionario. Para ello debemos:

- Definir el tipo de preguntas más adecuada, el número, así como el orden y la disposición de las mismas.
- Delimitar las preguntas "alivio".
- Redactar preguntas.
- Aspectos formales del cuestionario, como la impresión, espacios, márgenes ...
- Escritos que acompañan al cuestionario como carta de presentación, y normas para su realización.

4. Pasar el cuestionario a una serie de personas que hayan experimentado de forma profunda el comportamiento social que se está estudiando. Dichas entrevistas no formarán parte del análisis final.

Una vez elaborado el cuestionario para ser entregado a los encuestados debemos elaborar unos elementos accesorios, entre los cuales cabe destacar, una carta presentación, la cual ha de estar dirigida al encuestado solicitando su cooperación y dándole las gracias de antemano, y las instrucciones para una correcta cumplimentación del mismo.

Según Cohen y Manion (1985), Colás y Buendía (1997), McKernan (1996), Padilla, González y Pérez, (1998) González González (1999), Martínez Olmo (2002) entre otros, podemos decir que de forma general el esquema a seguir para la realización y aplicación de un cuestionario, ha de ser el siguiente:

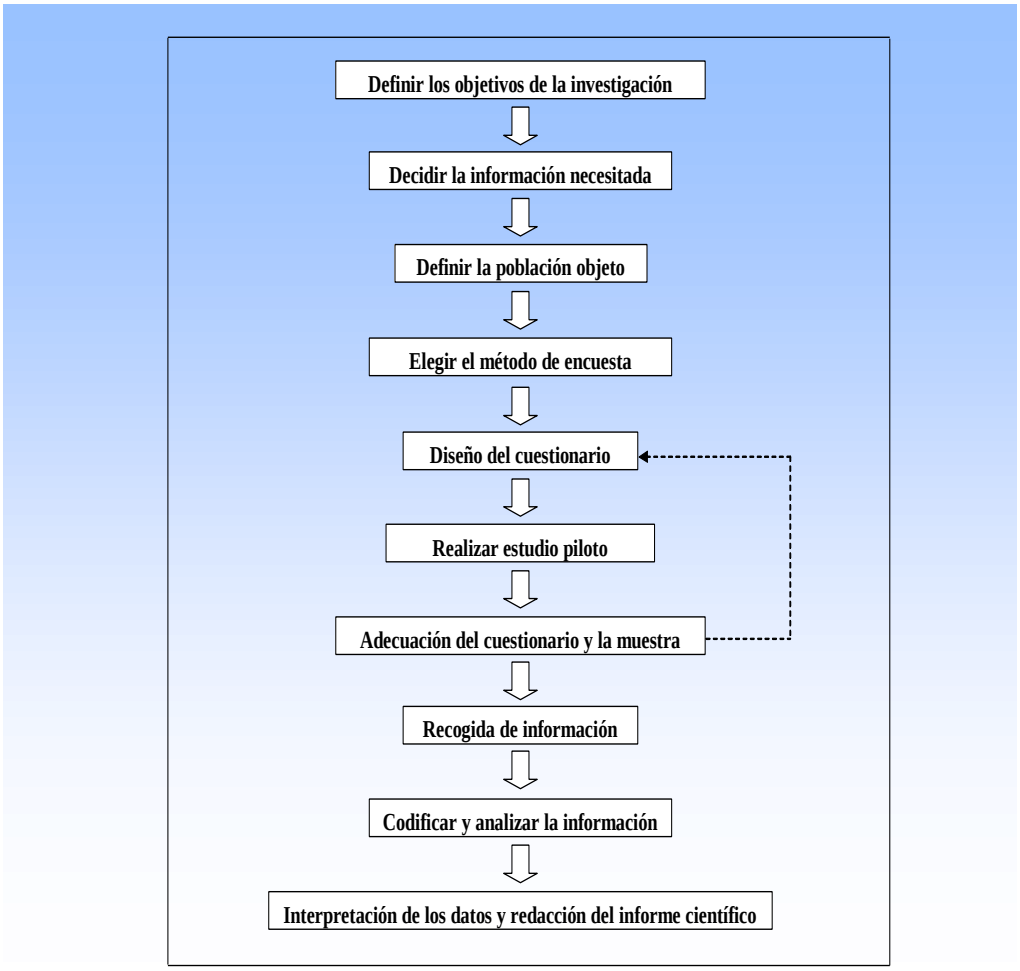


Gráfico 38: Proceso de elaboración y aplicación del cuestionario

Según Pierón (1999: 48), en la pedagogía de las actividades físicas y deportivas, *"el cuestionario se utilizó de forma particular en el ámbito del análisis del currículum y sobre todo para realizar estudios comparativos sobre el contenido de la formación del profesor".*

Para este autor el cuestionario se ha introducido como instrumento de recogida de datos, utilizado sólo o conjuntamente con otros métodos, sobre todo cualitativos o etnográficos, tratándose de un medio eficaz para conocer las preocupaciones tanto de profesores como de estudiantes, entre otros.

3.3.1.2.- ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Dentro de la investigación, la elaboración del cuestionario se convierte en uno de los aspectos más relevantes. El estudio lo vamos a centrar, como ya hemos mencionado anteriormente, en el tratamiento del deporte dentro del área de Educación Física durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva.

Etapas en la elaboración del cuestionario

Durante el desarrollo del cuestionario encontramos distintas fases, las cuales se exponen a continuación:

Una primera fase que consistió en la elaboración de las dimensiones y las preguntas que conformarían el cuestionario. Para ello, hemos optado por un modelo de cuestionario estandarizado y, compuesto por diferentes tipos de ítems en función del formato de respuesta. Concretamente, el cuestionario está formado por preguntas actitudinales, utilizando escalas Likert con cuatro posiciones que nos permiten conocer el grado de acuerdo o desacuerdo del encuestado con respecto a cada una de las cuestiones planteadas. Además, también se incluyen algunas cuestiones abiertas.

Éstas fueron revisadas y corregidas varias veces por los directores de la Tesis.

Una vez completado el cuestionario es revisado por un comité de expertos que responden a las siguientes características:

- Experto 1. Titular de la Universidad. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Tesis realizada sobre la formación del profesorado de Educación Física.

- Experto 2. Titular de la Universidad. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Tesis realizada sobre la actividad física y la salud.

- Experto 3. Titular de la Universidad. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Tesis realizada sobre la formación del profesorado. Director del estudio.

- Experto 4. Titular de la Universidad. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Tesis realizada sobre la iniciación deportiva. Director del estudio.

- Coordinador: Profesor de Educación Física en Secundaria. Autor de este trabajo.

El modo en el que se ha contactado con cada experto ha sido a través de reuniones personales con cada uno de ellos.

Antes de que comenzáramos a enviar los cuestionarios a los profesores de toda la provincia, tuvo lugar una última corrección con las nuevas aportaciones de los expertos.

Finalizado el proceso de elaboración del cuestionario, que ha sido de cuatro meses, nos sentimos satisfechos de los resultados obtenidos, ya que el trabajo y la coordinación con los directores han sido enriquecedores para el trabajo personal en relación al estudio.

Una vez elaborado cuestionario definitivo, éste ha sido presentado y aplicado a quince docentes que impartían Educación Física en secundaria, con distintos perfiles, para asegurarnos de la validez del mismo. Los docentes respondían a los siguientes perfiles:

	SEXO	TITULACIÓN	SITUACIÓN LABORAL	AÑOS EXPERIENCIA
1	Mujer	Licenciada EF	Funcionaria	Entre 0/5 años
2	Mujer	Licenciada EF	Funcionaria	Más de 15 años
3	Mujer	Licenciada EF	Interina	Entre 0/5 años
4	Mujer	Otra Licenciatura	Interina	Más de 15 años
5	Hombre	Diplomada en EF	Funcionario	Entre 6/10 años
6	Hombre	Lcdo. Psic. y Dipl. EF	Interino	Entre 6/10 años
7	Hombre	Lcdo. Psic. y Dipl. EF	Interino	Entre 0/5 años
8	Hombre	Otra Licenciatura	Funcionario	Más de 15 años
9	Hombre	Otra Licenciatura	Funcionario	Más de 15 años
10	Hombre	Licenciado EF	Interino	Entre 0/5 años
11	Hombre	Licenciado EF	Interino	Entre 6/10 años
12	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 0/5 años
13	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 11/15 años
14	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 11/15 años
15	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Más de 15 años

Tabla 4: Perfiles de los profesores que validan el cuestionario definitivo

Una vez explicado el proceso de elaboración del cuestionario, presentamos brevemente las dimensiones que lo forman, y las preguntas que configuran cada una de ellas. El diseño definitivo del cuestionario consta de 64 ítems que hemos dividido en 8 dimensiones diferentes. El cuestionario definitivo se presenta en los anexos.

Dimensión datos socio-demográficos
1. Género 2. Edad 3. ¿Qué titulación académica posees? 4. ¿Posees alguna titulación deportiva? 5. ¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.? 6. Actualmente soy (situación laboral) 7. ¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva? 8. ¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?

Dimensión formación inicial y permanente
9. Actualmente formo parte de un grupo de trabajo de profesores 11. Creo que los conocimientos adquiridos en la carrera son suficientes para impartir cualquier contenido deportivo 12. Suelo intercambiar opiniones, experiencias con compañeros para completar mi formación 13. Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar o deporte base 14. Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación 15. Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente

Dimensión iniciación deportiva
16. La Iniciación Deportiva (I.D.) es un periodo en el que el sujeto toma contacto con la actividad físico deportiva
17. La I.D. es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente
18. Durante la I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos que el rendimiento que obtengan
19. El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.
20. La I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva
21. Lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria

Dimensión contenidos el en área de Educación Física
10. De los bloques de contenidos del área de E.F. indica, según tu prioridad, a cuáles le das más importancia.
22. Selecciono los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje
23. Selecciono los deportes debido al material del que dispongo
24. Selecciono los deportes debido a las instalaciones de las que dispongo
25. Selecciono los deportes por ser los que demandan los alumnos
26. Selecciono los deportes por ser los que más conozco /domino
32. En tu opinión, ¿qué valores educativos podemos fomentar con la enseñanza de los deportes en las clases de E.F.?
33. ¿Qué deportes impartes en las clases de E.F.?
34. ¿A qué deportes le dedicas más tiempo?
35. ¿Utilizas los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.?
36. ¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva
37. ¿Cuántas unidades didácticas (U.D.) dedicas a los deportes?

Dimensión objetivos el en área de Educación Física
28. Los objetivos que planteo son principalmente de aprendizajes deportivos
29. Los objetivos que planteo son principalmente competitivos
30. Los objetivos que planteo son principalmente recreativos
31. Los objetivos que planteo son principalmente educativos para fomentar valores y actitudes positivas
32. Los objetivos que planteo son los mismos para todos los alumnos

Dimensión metodología
46. ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes individuales?
47. ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes colectivos?
48. ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes de adversarios?
49. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes individuales?
50. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes colectivos?
51. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes de adversarios?
52. Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos lúdicos
53. Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos técnicos
54. Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos tácticos
55. Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas
56. Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica
57. Utilizo predominante una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas
58. Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos
59. Habitualmente el trabajo técnico lo realizo en situaciones similares al juego real
60. Habitualmente los medios técnicos – tácticos los trabajo en situaciones similares al juego real
61. Me resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos
62. Utilizo los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos

Dimensión evaluación
39. ¿Realizas evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos?
40. ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos al final de cada U.D.?
41. Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante la U.D.?
42. Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos al final de cada trimestre?
43. ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar las U.D. dedicadas a los deportes?
44. : Los criterios de evaluación de cada U.D. son los mismos para cada alumno
45. ¿Qué prioridad das a cada ámbito al evaluar una U.D. de deporte?

Dimensión seminario de formación
63. Si se hiciera un seminario de formación donde se trabaje el tema del deporte en la E.S.O., ¿te gustaría participar?
64. Sobre qué aspectos te gustaría profundizar

3.3.1.3.- APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Una vez elaborado el cuestionario, comenzamos a buscar el modo más eficaz de enviarlos a todos los profesores que imparten clases de Educación Física en la etapa de Secundaria en la provincia de Huelva.

Por lo tanto, primeramente contactamos por vía telefónica con el jefe de los departamentos de los centros situados fuera de la capital, con el propósito de explicarles los objetivos de nuestro estudio, y pedirles su colaboración para pasar los cuestionarios a todos los docentes de Educación Física del centro, en el caso de que hubiera más de uno.

Una vez que hablamos con cada uno de los docentes responsables del departamento, mandamos los cuestionarios por correo. En el sobre se introdujo el número de cuestionarios necesarios para cada centro, acompañado cada uno de ellos con una carta de presentación en donde se explicaban los objetivos del estudio, así como los datos para contactar, si era necesario, con el responsable de la investigación. Dentro de cada sobre había otro sobre franqueado para devolver los cuestionarios ya cumplimentados.

En el caso de los centros de la capital, contactamos con cada profesor personalmente y se les explicó y entregó los cuestionarios en mano, para pasar a recogerlos una vez cumplimentados.

De este modo hemos conseguido recoger 46 cuestionarios de 58 en la provincia y 17 de los 19 entregados en la capital.

LUGAR	PROFESORES DE E.F.	PROFESORES QUE CONTESTAN	PORCENTAJES QUE CONTESTAN
CAPITAL	19	17	89,5 %
PROVINCIA	58	46	79,5 %
TOTAL	77	63	82 %

Tabla 5: Profesores que contestan al cuestionario

Como podemos ver, el porcentaje de cuestionarios recogidos en la capital es superior al del resto de la provincia. Lo ideal hubiera sido ir personalmente a cada centro, pero decidimos la vía telefónica y el correo como medio de contacto con estos profesores, por las dificultades que suponían los desplazamientos a tan largas distancias, y debido también a que el horario en el que se podía contactar con ellos coincidía con nuestro horario laboral, al ser el mismo trabajo.

Para concluir dicho apartado y con el propósito de que se comprenda mejor la finalidad que tiene el cuestionario dentro de la investigación, exponemos los objetivos que intentamos conseguir con el mismo:

1. Establecer el perfil del profesor de Educación Física de la Educación Secundaria en la Provincia de Huelva.

2. Conocer los intereses y las preocupaciones formativas del docente de Educación Física en relación a los contenidos deportivos.

3. Analizar las opiniones de los docentes respecto a la presencia de una metodología propia de la etapa de la iniciación deportiva a lo largo de la Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

4. Análisis de los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.

Identificar los contenidos deportivos que se trabajan en las cases de Educación Física a lo largo de la ESO.

Conocer qué tipo de objetivos persiguen los docentes con la aplicación de los contenidos deportivos.

Analizar la metodología de enseñanza aplicada durante el desarrollo de los contenidos deportivos.

Analizar cuando se evalúa el proceso de enseñanza de los contenidos deportivos, así como los instrumentos que se utilizan para la misma.

5. Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

Fiabilidad y validez de las escalas de medida

Como comentamos anteriormente, el cuestionario para su validación ha pasado por una serie de fases. Primero por La revisión de un grupo de expertos y la presentación y puesta en práctica del mismo a quince docentes que impartían Educación Física en Secundaria, con distintos perfiles. Con ello se ha pretendido asegurarnos de la validez de contenido de dicho instrumento.

Además de ello, una vez recogido los cuestionarios e introducido los datos en el programa informático (SPSS), realizamos el análisis de fiabilidad del mismo.

Con el objetivo de realizar la valoración de la fiabilidad de las medidas de la presente investigación, se ha utilizado el alfa de Cronbach, que es el indicador más ampliamente utilizado para este tipo de análisis (Ledesma, Molina y Valero, 2002).

Este coeficiente determina la consistencia interna de una escala analizando la correlación media de una variable con todas las demás que integran dicha escala. Toma valores entre 0 y 1, aunque también puede mostrar valores negativos (lo que indicaría que en la escala hay ítems que miden lo opuesto al resto). Cuanto más se acerque el coeficiente a la unidad, mayor será la consistencia interna de los indicadores en la escala evaluada.

Aunque no existe un acuerdo generalizado sobre cual es el límite que demarca cuándo una escala puede ser considerada como fiable o no, según George y Mallery (1995) citado por Medina (2006), el *alfa* de Cronbach por debajo de 0,5 muestra un nivel de fiabilidad poco aceptable.

Nuestro cuestionario está constituido por ocho dimensiones, de las cuales la dimensión socio-demográfica y seminario de formación se excluyen del análisis de fiabilidad, la primera por no necesitar de dicho análisis y la segunda por estar formada sólo por preguntas abiertas.

Tras el análisis realizado obtenemos resultados satisfactorios en cuanto al alfa de Cronbach en las dimensiones contenido (alfa de Cronbach: 0,611), dimensión metodología (alfa de Cronbach: 0,933), y dimensión objetivos (alfa de Cronbach: 0,6).

En lo que respecta al resto de las dimensiones, la de formación inicial y permanente, iniciación deportiva y la evaluación, los datos obtenidos están por debajo de 0,5, por lo que como anteriormente indicamos son niveles de fiabilidad poco aceptables. Estos datos se deben fundamentalmente al reducido número de ítems que forman las distintas dimensiones, sin embargo, no se ha considerado oportuno incluir ningún ítem más ya que se ha priorizado la validación de contenidos realizada por los expertos.

En cuanto a las dimensiones con un alfa de Cronbach bajo las comentaremos en el apartado de limitaciones del estudio.

Queremos resaltar en este apartado que nuestra investigación se centra en los aspectos relacionados con el deporte dentro del currículum de la ESO. Dentro de este currículum se marcan cuatro elementos principales como son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, elementos que corresponden a cuatro de nuestras dimensiones, de las cuales tres de ellas obtienen valores aceptables del alfa de cronbach.

Una vez comentado los pasos seguidos para la elaboración y aplicación del cuestionario, nos centraremos en el segundo instrumento utilizado en nuestro estudio, deteniéndonos primeramente en los aspectos conceptuales, para continuar con el apartado de elaboración y aplicación de la entrevista.

3.3.2.- LA ENTREVISTA

3.3.2.1.- CONCEPTO Y ASPECTOS BÁSICOS DE LA ENTREVISTA

La entrevista es considerada como uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de datos en una investigación. Se ha constituido como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social (Palacios, 2000), siendo utilizada en el campo de la política, los negocios y las investigaciones en Educación Física, (Katleen, 2004).

Entrevistar es una destreza de estudio social que se puede enseñar. Algunos de los mejores ejemplos de investigación emplean el método de entrevista para generar y recoger la información. La entrevista es similar al enfoque del cuestionario, pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal. Tiene la ventaja sobre el cuestionario de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro y, además el entrevistador también puede observar el entorno en el que se realiza la entrevista.

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1985: 87) *"en la entrevista, dos o más personas entran a formar parte de una situación de*

conversación formal, orientada hacia unos objetivos precisos". En este sentido, Mackernan (1996), nos dice que la entrevista se refiere a una situación en la que existe contacto personal entre entrevistador y entrevistado, donde el primero realiza una serie de preguntas al segundo en relación con alguna cuestión o problema sobre la que se pretende investigar.

Marcelo y Parrilla (1991:23), definen la entrevista como "*un encuentro verbal, de carácter interactivo, entre dos personas con el propósito de acceder a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema previamente seleccionado por el entrevistador"*.

La entrevista no deja de ser una conversación entre dos personas, aunque al ser utilizada como instrumento para la recogida de datos González Ríos, (1997:154) dice que "*supone la instrumentalización de la conversación, poniendo de relieve aspectos tales como la fiabilidad, su validez, y concentrándose en la precisión del intercambio de la información*".

Siguiendo a Cohen y Manion (1990), la entrevista podríamos entenderla como el medio principal para la recogida de información relativa a los objetivos de la investigación. Así mismo, será un buen instrumento para probar hipótesis o para sugerir otras nuevas; o como recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones.

En toda entrevista deben aparecer dos conceptos fundamentales. En primer lugar, la presencia de un "profesional", ya que sin éste estaríamos hablando de un simple diálogo y, en segundo lugar, debe tener un objetivo claramente delimitado, que servirá de referente al entrevistador en el curso de la misma (González y Padilla, 1998).

Una vez plasmada algunas de las definiciones de la entrevista, planteadas por diversos autores, señalamos algunas de las principales características de este instrumento de investigación:

- Está basada en la comunicación verbal.

- Está dotada de una estructura básica con una mínima planificación previa.

- Debe ser complementada con un guión previo, que servirá de orientación para no dejar en el aire aspectos importantes en la investigación.

- Está constituida en un procedimiento de observación, cuyo principal fin será la recogida de información.

- Finalmente en su desarrollo se produce una relación asimétrica entre entrevistado/ s y entrevistador/ es, con una clara influencia bidireccional entrevistado-entrevistador, donde el juego de roles estará claramente definido.

En cuanto a los distintos tipos de entrevistas, existen diversas clasificaciones, algunas de las cuales las presentamos a continuación.

Según Colás y Buendía (1992), Schwartz y Jacobs (1996), Mckernan (1996), González Ríos (1997) y Berg (2000), entre otros, las entrevistas se pueden clasificar en:

- Entrevistas estructuradas: en éstas, el encuestador realiza las preguntas al encuestado teniendo una lista confeccionada con antelación, la cual sigue rigurosamente a lo largo de la entrevista.

- Entrevistas semiestructuradas: se trata de entrevistas más flexibles que las anteriores donde el entrevistador tiene mayor libertad, pudiendo cambiar el orden y la forma de preguntar, aunque dispone siempre de un guión para la realización de las mismas. Este tipo de entrevista en particular, han suscitado interés y se utilizan mucho. Rodríguez Sutil

(1994), considera estas como las más adecuada para aplicar en una investigación.

Respecto a este tipo de entrevistas, Flick (2004: 89), afirma que *"es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario".*

- Entrevistas no estructuradas: el entrevistador dispone de libertad total para hacer la entrevista en función de lo que le interese conocer en cada momento. Este tipo de entrevista requiere una gran preparación y experiencia por parte del encuestador.

  Dentro de la entrevista no estructurada Sierra (1992: 352), añade que se pueden diferenciar la entrevista clínica, utilizada en el psicoanálisis y en la psicoterapia, la entrevista profunda, orientada a investigar una determinada cuestión en el entrevistado y, la entrevista focal, dirigida hacia un objetivo o tema muy concreto.

Según Denzin (1975), citado por Goetz y Lecompte (1984), teniendo en cuenta las mismas características de las entrevistas las clasifica en:

- Entrevistas estandarizadas presecuencializadas.
- Entrevistas estandarizadas no presecuencializadas.
- Entrevistas no estandarizadas: tiene un enfoque informal.

La entrevista al igual que cualquier instrumento de investigación ha de pasar por una serie de fases. La mayoría de los autores nos hablan de tres fases dentro del desarrollo de la misma, aunque no todos son unánimes a la hora de plantear cada una de ellas. En este sentido, González Ríos (1997), plantea las siguientes fases:

- Fase inicial: comenzar con preguntas que no presenten controversia, y que se refieran a comportamientos, opiniones o experiencias del presente. Se recomienda preguntas generales y abiertas. Evitar en esta fase preguntas que se puedan contestar con monosílabos.

- Fase intermedia: utilizar la estrategia conocida como "lanzadera-embudo", que consiste en pasar de lo más general a lo particular. Conforme avanzamos en la entrevista es conveniente realizar resúmenes de la información obtenida, relacionando unas partes con otras.

- Fase final: se recomienda dejar para esta fase las preguntas que se responden con un monosílabo y que permiten obtener información adicional, o para confirmar datos.

Vázquez y López Rivas (1962), citado por Balcells (1994), también estructuran en tres las fases del desarrollo de la entrevista, subdividiendo a su vez cada una de las fases según se presenta en la siguiente figura.

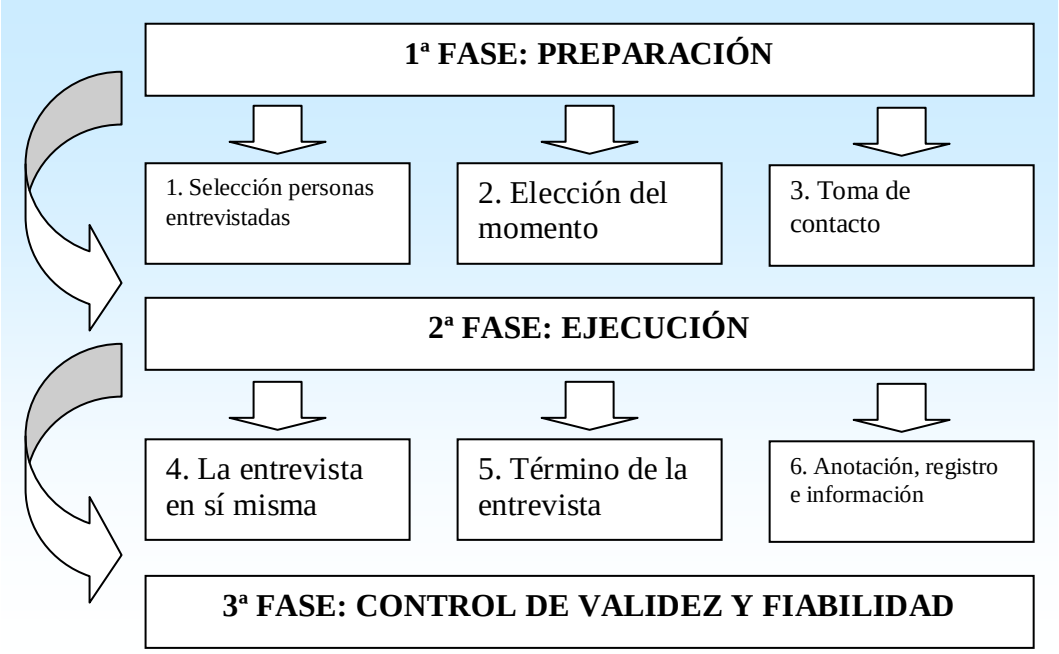


Gráfico 39: Fases del desarrollo de la entrevista

A la hora de plantear la entrevista hay que tener en cuenta el orden de las preguntas, para ello, Patton (1987), plantea una serie de consideraciones.

En lo referente al tiempo, hemos de plantear primero las preguntas sobre el presente, después las del pasado y finalmente las que se refieren al futuro. En cuanto a las preguntas de carácter demográficos, deben ser las precisas, y pueden realizarse al principio de la entrevista como introducción e intercaladas. Y con respecto a las preguntas complejas o comprometidas, deben realizarse en momentos intermedios de la entrevista, una vez que se haya creado un clima de confianza entre entrevistador y entrevistado.

La mayoría de los autores consideran el contacto inicial del entrevistador como una de las fases más difíciles, por lo que Charles y Robert (1992), proponen una secuencia para el comienzo de la misma:

Primeramente explicar el propósito y los objetivos de la investigación, a continuación explicar al sujeto el motivo por el cual se ha seleccionado al sujeto, seguidamente identificar al patrocinador o agencia que efectúa el estudio, y finalmente comunicar el anonimato de la entrevista.

Siguiendo autores como Patton (1990), Marcelo y Parrilla (1991), Sierra (1992), Charles y Robert (1992), Rodríguez López (1994), González Ríos (1997), entre otros queremos hacer referencia a una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista:

- Grabar la entrevista (con el consentimiento del entrevistado) y tomar notas.
- Si el entrevistado no contesta recuperar el tema mediante otras preguntas.
- No realizar preguntas dicotómicas.
- No plantear preguntas complejas ni múltiples.
- No atacar ni ser agresivo.
- Formular preguntas dentro del nivel de compresión del encuestado.
- Enunciar preguntas claras, abiertas y neutras.
- Procurar que el entrevistado no presupongan valoraciones.
- Introducir el tema antes de preguntar para dar tiempo a pensar.
- Prever preguntas de indagación para profundizar más, pedir más explicaciones o clarificar algunos términos: ¿quién, cómo?, ¿podrías explicar un poco más?, ¿qué pretendes decir con eso?

Finamente, queremos resaltar que la entrevista por su poder de penetración es considerada como el instrumento por excelencia del

investigador. Pero como toda técnica, presenta una serie de ventajas e inconvenientes, las cuales presentamos a continuación siguiendo a autores como Balcells (1994) y Babbie (2000):

VENTAJAS	INCONVENIENTES
- Flexibilidad por su adaptación a circunstancias y personas. - Posibilita observar las reacciones del entrevistado. - No requiere saber leer ni escribir - Se puede prestar apoyo inmediato al entrevistado cuando no interpreten bien las preguntas. - Facilidad en verificar la sinceridad de las respuestas - Posibilidad de obtener información sobre cuestiones personales e íntimas - Garantía de que responde la persona a quien interesa preguntar. - Consigue tasas de respuestas muy elevadas, respecto a otros instrumentos.	- Posible subjetividad por parte del entrevistador. - Posibilidad de tergiversar los resultados por falta de pericia y preparación. - Procedimiento lento, requiere muchas horas de trabajo.

Cuadro 42: Ventajas e inconvenientes de la entrevista

3.3.2.2.- ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA

Siguiendo las recomendaciones de autores como Colás y Buendía (1992), Mckernan (1996), González Ríos (1997), Flick (2004) hemos elaborado una entrevista semiestructurada. Estas son entrevistas flexibles donde el entrevistador tiene mayor libertad, pudiendo cambiar el orden y la forma de preguntar, aunque dispone siempre de un guión para la realización de las mismas. Este tipo de entrevista en particular, ha suscitado interés y se

utilizan mucho. Rodríguez Sutil (1994), considera estas como las más adecuada para aplicar en una investigación. En el anexo, podemos consultar la guía de las entrevistas utilizadas.

La entrevista ha sido elaborada atravesando las distintas fases que vamos a plantear a continuación:

Una primera fase ha consistido en la elaboración de las dimensiones y las categorías que componen la misma. Una vez establecida las entrevistas se elaboraron las posibles preguntas. Éstas fueron revisadas y corregidas varias veces por los directores de la Tesis.

El siguiente paso ha consistido en entrevistar a cuatro profesores de Educación Física con distintas perfiles para ir reduciendo errores que pudieran surgir como: preguntas innecesarias, otras preguntas de interés, falta de compresión en algunas preguntas, etc. Además, esta fase ha contribuido al entrenamiento propio como entrevistador. Los perfiles de los docentes entrevistados son los siguientes:

SEXO	TITULACIÓN	SITUACIÓN LABORAL	AÑOS EXPERIENCIA
Mujer	Licenciada EF	Interina	Entre 0/5 años
Hombre	Lcdo. Psicopedagogía	Interino	Entre 6/10 años
Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 11/15 años
Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Más de 15 años

Tabla 6: Perfiles de los profesores entrevistados

Esta fase nos fue de gran ayuda, ya que con las entrevista realizadas a los cuatros profesores surgieron aspectos interesantes para su diseño concluyente.

Antes de su puesta en práctica, la entrevista es revisada nuevamente por los directores de tesis.

Una vez elaborada la entrevista definitiva se ha aplicado a diez profesores de Educación Física, informantes claves, que fueron elegidos teniendo en cuenta los distintos perfiles que se extrajeron de los datos de los cuestionarios, los cuales han sido expuestos anteriormente.

Dimensiones a estudiar en la entrevista

Para realizar el diseño de las dimensiones de la entrevista nos basamos en las realizadas anteriormente en el cuestionario, con el objetivo de ampliar la información que consideramos más interesante y, de ese modo, poder comparar los resultados obtenidos con ambos instrumentos.

Dimensión formación
- Académica: formación que posee, satisfacción con su formación, formación necesaria, asignatura útiles dentro de su formación - Permanente: cómo sigue formándose, importancia de esa formación - Deportiva: titulaciones deportivas que posee

Dimensión experiencia laboral
- Docente: experiencia como profesor de Educación Física - Deportiva: experiencia como deportista de ocio y competidor, entrenador de ocio y entrenador de competición

Dimensión iniciación deportiva
Adecuación de la ID en la ESO, teorías sobre la ID, opinión y coordinación con las actividades extraescolares del centro

Dimensión contenidos el en área de Educación Física
Secuenciación de los contenidos, planificación, juicios sobre los contenidos deportivos en referencia al sexo, tipos de contenidos impartidos

Dimensión objetivos el en área de Educación Física
Cómo plantea los objetivos en las U.D. dedicadas a los deportes, conceptuales, procedimentales, lúdicos

Dimensión metodología
Utilización e importancia que le da a la competición, utilización e importancia que le da al juego, cómo trabaja las reglas, aspectos sobre la técnica y la táctica, características de una metodología activa o tradicional, utilización de materiales deportivos.

Dimensión evaluación
Cuando realiza la evaluación, prioridad que le da a cada ámbito, los instrumentos que utiliza para la evaluación.

Dimensión seminario de formación
Qué temas le gustaría trabajar, cómo y cuándo le gustaría que fuera

Diseño de la entrevista

Como hemos mencionado anteriormente, con la entrevista lo que pretendemos es ampliar, comparar y profundizar la información obtenida en los cuestionarios, por lo que los objetivos que se pretenden son:

1. Conocer los intereses y las preocupaciones formativas del docente de Educación Física en relación a los contenidos deportivos.

2. Analizar las opiniones de los docentes respecto a la presencia de una metodología propia de la etapa de la iniciación deportiva a lo largo de la Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

3. Análisis de los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.

   Identificar los contenidos deportivos que se trabajan en las cases de Educación Física a lo largo de la ESO.

   Conocer qué tipo de objetivos persiguen los docentes con la aplicación de los contenidos deportivos.

   Analizar la metodología de enseñanza aplicada durante el desarrollo de los contenidos deportivos.

   Analizar cuando se evalúa el proceso de enseñanza de los contenidos deportivos, así como los instrumentos que se utilizan para la misma.

4. Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

5. Conocer cómo realizan la secuenciación de los contenidos deportivos a lo largo de la etapa de la Secundaria, así cómo los criterios que tienen en cuenta para su realización.

Guión de la entrevista

A partir de las dimensiones que se proponía en el cuestionario, planteamos las siguientes preguntas sobre las que quería recabar más información.

ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVES
- Me gustaría que me comentaras cuál ha sido tu formación académica.
- Podrías hablarme de tu experiencia como docente. (Años trabajados, situación actual,

impartir otras asignaturas)

- En cuanto a la formación deportiva fuera del contexto educativo, ¿qué titulaciones posees?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia en el mundo del deporte como de entrenador?
- ¿Y como deportista?

- ¿Qué asignaturas consideras que te han sido útiles para la enseñanza de los contenidos deportivos en la ESO?
- ¿Para qué te han servido?
- ¿Continúas ampliando tus conocimientos en relación a los contenidos deportivos? ¿Cómo lo haces? (Cursos, libros, reuniones con compañeros)

- ¿Qué es para ti la ID?
- Podrías justificarme desde tu punto de vista la presencia o no presencia de la ID en la ESO
- ¿Por qué consideras que es o no un contenido importante a tener en cuenta en la ESO?

- A la hora de programar los contenidos deportivos, ¿qué aspectos tienes en cuenta?
- ¿Qué deportes eliges para aplicar en el aula?
- (Deportes individuales, colectivos, de adversarios)
- ¿Por qué eliges esos deportes?
- ¿ Por qué no impartes algún tipo de deportes (individuales, colectivos, de adversario)

- En cuanto a la secuenciación de los contenidos deportivos, podrías comentarme ¿cómo la realizas? (A lo largo de toda la etapa, por ciclos...)
- ¿Por qué tiene ese criterio al secuenciarlos?

- Podrías decirme de manera general, qué objetivos pretendes lograr con la aplicación de los deportes. (Educativos, valores, técnica, táctica, lúdicos)

- ¿Planteas los mismos objetivos para todos los alumnos?
- NO: En qué aspectos te basas para diferenciar el nivel de cada alumno
- Sí: Entonces a todos los alumnos les pides los mismos objetivos,
  ¿Tienes en cuenta el nivel inicial de cada uno?

- ¿Qué opinas sobre la utilización del juego en la ESO como medio para aprendizaje del deporte en general, y cómo lo utilizas en tus clases?

- ¿Qué opinas sobre la utilización de la competición en las clases de EF y cómo sueles utilizarla en tus clases?

- ¿Qué importancia tiene para ti la adquisición de los gestos técnicos al trabajar los contenidos deportivos en las clases de EF?
- ¿Cómo sueles trabajarlos?

- ¿Qué importancia le das a que tus alumnos asimilen los elementos tácticos básicos?
- ¿Cómo sueles trabajarlos?

- Respecto al conocimiento de las reglas básicas de los deportes, ¿cómo suelen aprender estas reglas tus alumnos? (adaptación de regla, materiales, medidas del terreno de juego...)

- ¿Qué tipo de metodología sueles aplicar en tus clases fundamentalmente?
- ¿Por qué utilizas esa metodología?

- A la hora de evaluar las UD de los contenidos deportivos, ¿cuándo las realizas?
- (Ev. Inicial, continua, final)

- Qué instrumentos utilizas para realizas la evaluación de estas UD. (Conceptos, procedimientos y actitudes)

- Entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ¿Cuál de ellos tiene más peso específico a la hora de calificar a tus alumnos? ¿Por qué?

- Me gustaría saber tu opinión sobre el hecho de que haya conexión entre los profesores de EF y los entrenadores de las actividades extraescolares deportivas, y si tú lo llevas a cabo. ¿Por qué?

- Si asistieras a un seminario de formación sobre qué aspectos te gustaría que se trabajaran. (Contenidos relacionados con la metodología, contenidos pedagógicos, técnicos, tácticos)
- ¿Cómo te gustaría que fuera, presencial, semipresencial, teórico, práctico...?
- ¿Cuándo crees que es mejor que se lleve a cabo dicho seminario? (Al principio del curso, a lo largo de mismo...)

Cuadro 43: Preguntas que forman la entrevista

Realización y trascripción de las entrevistas

Una vez preparada la entrevista nos ponemos a indagar en el colectivo de los docentes de E.F. para contactar con los profesores que responden a los perfiles que anteriormente se describen. Una vez contactado y dado el visto bueno, nos reunimos con cada uno de ellos de forma particular en sus centros de trabajos.

La realización de cada entrevista se llevó a cabo en horas fuera del horario lectivo en los departamentos de cada uno de los entrevistados, para de ese modo evitar cualquier interrupción durante la misma.

Siguiendo a Gil Flores (1994), los datos obtenidos de las entrevistas deben ser organizados y manipulados. Para ello, hemos grabado las entrevistas con una grabadora digital (Sony ICD-P28) y, han sido transcritas literalmente en un procesador de texto. Estas entrevistas se clasificarán en determinados códigos previamente establecidos.

Dichos códigos son, abreviaturas de palabras aplicados a un segmento de texto con el fin de clasificarlos (Miles y Huberman, 1984). Estos códigos se agrupan en categoría y dimensiones.

En el diseño definitivo de la entrevista como indicamos anteriormente, la entrevista se ha dividido en ocho dimensiones y, éstas a su vez se subdividen en categoría y subcategorías con sus respectivos códigos.

Elección de la unidad de contenido

A continuación, se presenta las dimensiones de análisis, dentro de las cuales vamos a incluir las categorías y subcategorías que contienen cada una de ellas, el código asignado, la descripción y un ejemplo de frase que aparece en las entrevistas.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
1. FORMACIÓN	2.1. DEPORTIVA		BDXT	Titulaciones deportivas que posee	*"A nivel deportivo, soy técnico de salvamento acuático, monitor de baloncesto nivel I..." (Ent. 3/ Pablo, 23-24)*
	1.2. ACADÉMICOS	Asignaturas útiles	BFAS	Asignaturas útiles relacionadas con la enseñanza del deporte	*"Lo que sí, las asignaturas que más me han aportado son las asignaturas prácticas..." (Ent.1/ Francis, 150-151)*
		Formación inicial	BFIN	Estudios que posee	*"Bueno, pues yo estudié en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el INEF de Granada..." (Ent. 5/ Ana, 5-6)*
		Satisfacción	BSAT	Satisfacción con los conocimientos adquiridos para impartir los deportes en la ESO	*"Lo que damos o al menos lo que yo imparto en secundaria es un nivel básico que con la formación que en su día recibí creo que voy sobrado..." (Ent. 6/ Manolo, 54-57)*
	1.3. PERMANENTE	Cómo	BTER	Cómo se sigue formando en la actualidad	*"A lo largo de estos años he intentado formarme por lo menos en materia deportiva." (Ent. 7/ María, 29-30)*
		Importancia	BTIM	Importancia de la formación. Medios de formación más importantes	*Sí, si lo que pasa es que la formación que generalmente se ofrece la veo muy poco específica y, a veces poco útil." (Ent. 8/ Uribe, 47-49)*
2. EXPERIENCIA	2.1. DOCENTE		CDCE	Experiencia como docente	*He aprobado este año las oposiciones y llevo más de diez años como interino en centros muy diversos..." (Ent. 8/ Uribe, 12-13)*

	2.2. DEPORTIVA	Deportista ocio	CDCI	Experiencia como deportista sin federar	*"A nivel recreativo muchísimo, pero nada de competición, y deportes individuales que es lo que hago yo." (Ent. 9/ Luisa, 25-26)*
		Deportista federado	CDEP	Experiencia como deportista federado	*"¿Cuál ha sido tu experiencia como deportista en competición? Ciclismo." (Ent. 10/ Oscar, 33-34)*
		Entrenador federado	CENT	Experiencia como entrenador federado	*"No, no he tenido ninguna experiencia..." (Ent. 4/ Miguel, 28)*
		Entrenador ocio	CINI	Experiencia como entrenador sin federar	*"Pues sí, he sido monitor de natación, he enseñado a nadar a los niños y también he estado entrenando en el fútbol base."(Ent. 2/ Diego, 48-50)*
3. INICIACIÓN DEPORTIVA	3.1. ADECUACIÓN		DADE	Si considera o no la ID un contenido con aplicación en la ESO	*"Tiene bastante cabida porque los niños vienen con una base deportiva bastante mala y baja." (Ent. 10/ Oscar, 59-60)*
	3.2. CONCEPCIÓN Y TEORÍAS		DCON	Qué es para él la ID	*"Pues llamémosle que es la presentación de un deporte... ver los aspectos más genéricos de cada deporte." (Ent. 3/ Pablo, 79-82)*
	3.3. EXTRAESC	Coordinación	DEXT	Si tiene conocimiento de las actividades del centro o del entorno y si se coordina con monitores	*"El único que vino fue el de atletismo, de aquí del pueblo, y a los alumnos /as le dije que había una escuela aquí en el pueblo y ya está." (Ent. 5/ Ana, 329-331)*
		Opinión	DOPI	Qué opina sobre esa coordinación	*"... hay que coordinarse para trabajar todos a una, con un objetivo común..." (Ent. 10/ Oscar, 239-240)*

4. CONTENIDOS DEPORTIVOS	4.1. SECUENCIAC.	Lleva a cabo	EPCA	Cómo realizas secuenciación de los contenidos deportivos	*"Es que si te digo la verdad nunca he estado tiempo suficiente para secuenciarlo" (Ent. 7/ María, 164-165)*
		Opinión	EPIN	Cómo opina que debe ser esa secuenciación	*"Lo haría por ciclo mas bien, dando a lo mejor los mismo deportes en un ciclo que en otro pero con una profundización mayor en relación al 1º ciclo con el 2º." (Ent. 4/ Miguel, 119-121)*
	4.2. PLANIFICACIÓN		EPLA	Aspectos que tiene en cuenta al planificar los contenidos deportivos	*"...A la hora de decidir el deporte no nos engañemos, yo doy los deportes en función del material y las características de centro..." (Ent. 7/ María, 133-135)*
	4.3. REFETENCIA AL SEXO		ESEX	Juicios sobre la posibilidad de práctica deportivas por el sexo	*"... luego te encuentras que las niñas no tienen la coordinación básica para practicar ni ese ni otro deporte" (Ent. 3/ Pablo, 99-102)*
	4.4. TIPOS		ETIP	Tipos de deportes que imparte	*"Como llevo poco tiempo no he dado muchos deportes,... balonmano, ahora estoy dando baloncesto y voleibol." (Ent. 4/ Miguel, 105-107)*
5. OBJETIVOS	5.1. CONCEPTUALES		FCON	Que el alumno conozca aspectos conceptuales del deportes	*"También de conocimiento, que conozcan el deporte de su entorno y lo practique." (Ent. 4/ Miguel, 127-129)*
	5.2. DEPORTIVOS, PROCEDIMENTALES		FDXT	Aprendizaje habilidades, , mejora condición física, hábitos higiénicos....	*"...que no es el objetivo que aprendan los aspectos técnicos, pero si tienen que dominarlos un poco para disfrutar del deporte...." (Ent. 3/ Pablo, 191-193)*

	5.3. EDUCATIVOS, VALORES		FEDU	Contribuir al desarrollo integral del alumno	*"...le transmito lo que es la dinámica de equipo...busco el establecer relaciones constructivas con los demás..." (Ent. 5/ Ana, 167-171)*
	5.4. LÚDICOS		FLUD	Que el alumno se divierta y disfrute	*"...hay que tener en cuenta todo, que se diviertan y que también aprendan el deporte, no estamos en el recreo..." (Ent. 2/ Diego, 191-193)*
	5.5. MISMOS OBJETIVOS		FOBJ	Plantea los mismos objetivos para todos los alumnos	*"¿Planteas los mismos objetivos para todos los alumnos? No, planteo distintos niveles." (Ent. 10/ Oscar, 122-123)*
6. METODOLOGÍA	6.1. COMPETICIÓN	Importancia	GCOM	Importancia que le da a la competición	*"La competición creo que se debe utilizar como medio de aprendizaje, para que los alumnos /as aprendan los elementos técnico-tácticos..." (Ent. 2/ Diego, 236-238)*
		Cómo la trabaja	GCPT	Utilización de la competición en clase	*"Por ejemplo, para aprender el toque de dedos, me pongo a jugar un partido 1x1, 2x2..." (Ent. 2/ Diego,242-244)*
	6.2. JUEGO	Importancia	GJGO	Importancia que le da al juego	*"El juego tiene cabida en la ESO, en bachilleratos, vamos que no se queda en primaria." (Ent. 10/ Oscar, 132-133)*
		Cómo trabaja	GJUG	Utilización del juego para la mejora del deporte en general	*"... hago algunos juegos trabajando los aspectos técnico-tácticos que toque en la sesión, pero con formas más globales, juegos modificados." (Ent. 4/ Miguel, 164-167)*

6. METODOLOGÍA	6.3. REGLAS	Cómo la trabaja	GREG	Cómo asimilan las reglas los alumnos. Importancia de ese aprendizaje	*"Mediante el juego tu vas a ir explicando reglas... a medida que se va practicando se va parando y explicándolas... " (Ent. 3/ Pablo, 254-259)*
	6.4. TÉCNICA	Importancia	GTEC	Importancia que le da a la técnica	*"La importancia que tiene es para poderlo practicar, es decir, si lo adquieren van a tener la opción de divertirse más..." (Ent. 3/ Pablo, 220-222)*
		Cómo la trabaja	GTET	Aspectos relacionados con el trabajo de elementos técnicos	*"... pondría en práctica los elementos técnicos pero a través de situaciones de juego, o parecidas al juego real." (Ent. 2/ Diego, 269-271)*
	6.5. TÁCTICA	Importancia	GTIC	Importancia que le da a la táctica	*"... yo considero que le doy importancia a la táctica porque la táctica lleva a la técnica." (Ent. 5/ Ana, 239-241)*
		Cómo la trabaja	GTIT	Aspectos relacionados con el trabajo de elementos tácticos	*"... si no lo hacen bien, suelo para la clase y le pregunto, para que ellos mismos vean que tiene un sentido lo que se les dice e incluso se lo explico." (Ent. 10/ Oscar, 169-172)*
	6.6. DIRECTIVA, TRADICIONAL		GTRA	Aspectos característicos de la utilización de la metodología tradicional	*"Yo he trabajado muchas veces con fiches y asignación de tareas..." (Ent. 8/ Uribe, 152-153)*
	6.7. ACTIVA		GTTC	Aspectos característicos de la utilización de la metodología activa	*"Voy cambiando, en principio era más tradicional e intento ser más activa." (Ent. 9/ Luisa, 189-190)*

7. EVALUACIÓN	7.1. INSTRUMENTOS	HINS	Qué instrumentos utiliza para evaluar	*"La observación directa y suelo coger tres o cuatro aspectos muy concretos." (Ent. 6/ 370-371)*
	7.2. MOMENTO	HMON	Cuando realiza la evaluación (Inicial, continua, final)	*"...yo evalúo todos los días, anoto en la hoja de observación cómo van progresado los alumnos /as ..." (Ent. 2/ Diego, 209-211)*
	7.3. PRIORIDAD DE LOS CONTENIDOS	HPRI	Prioridad en cuanto concepto, procedimientos y actitudes al evaluar	*"...también depende de instituto que sea... del contexto del entono..." (Ent. 4/ Miguel, 278-283)*
8. SEMINARIO	8.1. CÓMO TRABAJARLO	ICOM	Cómo le gustaría que fuera el seminario	*"Yo creo que podría tener parte de todo. Que existiera unas práctica, que fuera a lo largo del curso para sacar conclusiones." (Ent. 1/ Francis,785-787)*
	8.2. CUÁNDO TRABAJARLO	ICUA	Cuándo le gustaría que se realizase	*"Al principio, a mediados para que se vaya aplicando, a lo largo. Al final no."(Ent. 4/Miguel, 439-441)*
	8.3. QUÉ TRABAJAR	IQUE	Qué aspectos le gustaría profundizar	*"... mayor variedad de juegos y pautas para que yo pueda divertir al alumnado y que sean capaz de ir aprendiendo." (Ent. 7/ María, 356-358)*

Cuadro 44: Cuadro dimensiones, categoría, códigos de la entrevista

Una vez explicado el proceso de elaboración de ambos instrumentos, nos centraremos en el proceso de análisis de los mismos.

3.3.3.- PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS

3.3.3.1.- ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Una vez obtenidos los cuestionarios estos han sido analizados a través del programa SPSS, versión 13.0. El Statistical Product and Service Solutions (SPSS) es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y empresas de investigación de mercado.

A continuación, se presenta el tipo de análisis aplicado a cada uno de los ítems que forman el cuestionario.

VARIABLES	TIPO DE ANÁLISIS Y PRUEBA ESTADÍSTICA
1.- Datos socio-demográficos	
Sexo	Descriptivo: Frecuencia
Edad	Descriptivo: Frecuencia
¿Qué titulación académica posees?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
¿Posees alguna titulación deportiva?	Descriptivo: Frecuencia
¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?	Descriptivo: Frecuencia
Situación laboral actual	Descriptivo: Frecuencia
¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
2.- Formación inicial y permanente	
Actualmente forma parte de un grupo de trabajo	Descriptivo: Frecuencia
Creo que los conocimientos adquiridos en la carrera son suficientes para impartir cualquier contenido deportivo	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
Suelo intercambiar opiniones, experiencias con compañeros	Descriptivo: Media

para completar mi formación	
Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar o deporte base	Descriptivo: Media Inferencial: Años Experiencia
Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación	Descriptivo: Media Inferencial: Titulación
Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
3.- Iniciación deportiva	
La Iniciación Deportiva (I.D.) es un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva	Descriptivo: Frecuencia
La I.D. es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente	Descriptivo: Frecuencia
Durante la I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos que el rendimiento que obtengan	Descriptivo: Frecuencia
El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
La I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva	Descriptivo: Frecuencia
Lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria	Descriptivo: Frecuencia
4.- Contenidos	
De los bloques de contenidos del área de E.F. indica, según tu prioridad, a cuáles le das más importancia	Descriptivo: Media
Selecciono los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje	Descriptivo: Frecuencia
Selecciono los estos deportes debido al material del que dispongo	Descriptivo: Frecuencia
Selecciono los deportes debido a las instalaciones de las que dispongo	Descriptivo: Frecuencia
Selecciono los deportes por ser deportes novedosos y motivantes	Descriptivo: Frecuencia
Selecciono los deportes por ser los que demandan los alumnos	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
Selecciono los deportes por ser deportes fáciles de desarrollar	Descriptivo: Frecuencia
Selecciono los deportes por ser los que más conozco /domino	Descriptivo: Frecuencia
¿A qué deportes le dedicas más tiempo?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Género
¿Qué deportes impartes en las clases de E.F.?	Descriptivo: Frecuencia
¿Utilizas los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.?	Descriptivo: Frecuencia
¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva?	Descriptivo: Media Inferencial: Años Experiencia

¿Cuántas unidades didácticas (U.D.) dedicas a los deportes?	Descriptivo: Frecuencia
5.- Objetivos	
Los objetivos que planteo son principalmente de aprendizaje	Descriptivo: Media
Los objetivos que planteo son principalmente competitivos	Descriptivo: Media
Los objetivos que planteo son principalmente recreativos	Descriptivo: Media
Los objetivos que planteo son principalmente educativos para fomentar valores y actitudes positivas	Descriptivo: Media
Los objetivos que planteo son los mismos para todos los alumnos	Descriptivo: Frecuencia
En tu opinión, ¿qué valores educativos podemos fomentar con la enseñanza de los deportes en las clases de E.F.?	Descriptivo: Frecuencia
6.- Metodología	
¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes individuales?	Descriptivo: Media
¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes colectivos?	Descriptivo: Media
¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes adversarios?	Descriptivo: Media
¿Qué estilos de enseñanza utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes individuales?	Descriptivo: Media
¿Qué estilos de enseñanza utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes colectivos?	Descriptivo: Media
¿Qué estilos de enseñanza utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes adversarios?	Descriptivo: Media
Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia al aspecto lúdico	Descriptivo: Media Descriptivo: Frecuencia
Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspectos técnicos	Descriptivo: Media Descriptivo: Frecuencia
Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspecto tácticos	Descriptivo: Media Descriptivo: Frecuencia
Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo principalmente métodos analíticos	Descriptivo: Frecuencia
Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos técnicos ya establecidos	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Años Experiencia
Utilizo predominante una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas	Descriptivo: Frecuencia
Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación Inferencial: Años experiencia Inferencial: Experiencia como entrenador
Habitualmente el trabajo técnico lo realizo con oposición	Descriptivo: Frecuencia

Habitualmente trabajo los medios técnicos – tácticos con oposición	Descriptivo: Frecuencia
Me resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos	Descriptivo: Frecuencia
Utilizo los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos	Descriptivo: Frecuencia
7.- Evaluación	
¿Realizas evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos?	Descriptivo: Frecuencia
¿Qué porcentaje das a cada ámbito al evaluar una U.D. de deporte?	Descriptivo: Media Descriptivo: Frecuencia
¿Cuándo realizas la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos?	Descriptivo: Frecuencia
¿Cómo evalúas las U.D. dedicadas a los deportes? Indica los instrumentos que utilizas?	Descriptivo: Frecuencia
¿Los criterios de evaluación de cada U.D. son los mismos para todos los alumnos?	Descriptivo: Frecuencia
8.- Seminario de formación	
Si se hiciera un seminario de formación donde se trabaje el tema del deporte en la E.S.O., ¿te gustaría participar?	Descriptivo: Frecuencia
¿Sobre qué aspectos concretos te gustaría profundizar?	Descriptivo: Frecuencia

Cuadro 45: Tipo de análisis y prueba estadística

A continuación, se presenta el proceso de análisis de llevado a cabo en la entrevista.

3.3.3.2.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Una vez trascritas las entrevistas han sido analizadas con la ayuda del programa informático AQUAD 5.8.

El Aquad es un programa especializado para el análisis cualitativo de texto, ofrece varias aproximaciones a la construcción de teoría mediante test de hipótesis. Permite a los investigadores buscar palabras y frases en el texto,

calcular su frecuencia y, extraer palabras junto a su contexto. Éste es un programa para la generación de teoría basada en datos cualitativos.

Para que el proceso de análisis sea más fiable, la codificación se lleva a cabo con un grupo de codificadores. Este grupo es seleccionado por el propio investigador teniendo en cuenta distintos criterios. En nuestro caso, primeramente hemos seleccionado a los miembros que componen este grupo por la accesibilidad y la disponibilidad de cada una de ellos. Además, todos están realizando su tesis doctoral y poseen experiencia en el campo de la codificación de las entrevistas.

El perfil de los codificadores es el siguiente:

- Licenciado y Diplomado en Educación Física. Profesor de Educación Física en Primaria.

- Licenciada en Educación Física. Profesora de Educación Física en Secundaria.

- Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Educación Física. Profesor de Educación Física en Secundaria.

Como se observa se ha seleccionado a tres codificadores externos, que conjuntamente con el doctorando de este trabajo han analizado todas las entrevistas. El modo en el que se ha realizado la codificación de las entrevistas ha pasado por distintas fases.

Primeramente, para que todos conocieran la tarea a realizar se mantuvo una reunión conjunta con todos, en la que se les explicó los objetivos de la investigación, la importancia de las entrevistas dentro del estudio y cómo se desarrollaría el proceso de codificación. En esta primera reunión se explicó las dimensiones y categorías. Se repasaron cada uno de los códigos con el único objetivo de que todos y cada uno lo interpretáramos del mismo modo.

A continuación, se realizaron tres reuniones más, una con cada codificador, en cada una de ellas se realizó el proceso de codificación simultáneamente entre un codificador y el doctorando del estudio, con el objetivo de ir reduciendo errores y aclarar posibles dudas que surgieran en torno a la codificación.

Los pasos seguidos en estas reuniones ha sido el siguiente: el coordinador y cada codificador tienen la misma entrevista. Cada uno expone el código asignado y reflexionan buscan un acuerdo en caso de no haberlo, el código definitivo que se decida será el que se considere correcto.

Una vez reunido con cada uno de los codificadores por separado, realizamos una primera reunión conjunta en la que todos los presenten codifican la misma entrevista y, se van anotando los códigos que cada uno de los codificadores considera el correcto en una tabla, para su posterior recuento, que consiste en la suma de los acierto menos los errores, y sobre ese total se calcula el porcentaje de aciertos.

En esta primera codificación resulto ser un 82 % de confiabilidad, un resultado mayor de lo esperado por lo que se decide hacer una última reunión conjuntamente con todos los miembros del grupo de codificación.

Reunión nº 1 con el grupo de codificadores

Frase nº	**Código correcto**	**Codif. 1**	**Codif. 2**	**Codif. 3**	**Codif. 4**	**Coinci-dencias**	**No Coin-cidencias**
1	BFIN BDXT	BFIN BDXT	BFIN BDXT	BFIN BDXT	BFIN	7	1
2	BFIN BDXT	BFIN	BFIN	BFIN BDXT	BFIN BDXT	6	2
3	CDCE CDEP	CDCE CDEP	CDCE	CDCE CDEP	CDEP	6	2
4	CDCE CINI	CDCE CINI	CDCE CINI	CDCE	CDCE CINI	7	1
5	CDCE	CDCE	CDCE	CDCE	CDCE	4	0
6	BDXT	BDXT	BDXT	BDXT	BDXT	4	0
7	BTER	BTER	BTER	BTER	BTER	4	0
8	BTER	BTER	BTER	BTER	BTER	4	0
9	CINI	CENT	CINI	CENT	CENT	3	2
10	CINI	CINI	CINI	CINI	CINI	4	0
11	CENT CINI	CENT	CENT	CINI	CINI	4	4
12	CENT	CENT	CENT	CINI	CENT	3	2
13	CENT	CENT	CENT	CINI	CENT	3	2
14	CDCI	CDCI	CDCI	CDCI	CDCI	4	0
15	CDEP	CDEP	CDEP	CDEP	CDEP	4	0
16	CDEP	CDEP	CDEP	CDEP	CDEP	4	0
17	CDEP	CDEP	CDEP	CDEP	CDEP	4	0
18	BTER	BTER	BTIM	BTIM	BTIM	1	6
19	BTIM	BTER	BTER	BTIM	BTIM	2	4
20	BTER	BTER	BTER	BTER	BTER	4	0
						118	26

En la siguiente reunión se ha conseguido llevar al 87 %, por lo que creemos que el nivel de acuerdo es suficiente para que los miembros del grupo puedan codificar las entrevistas de manera individual.

Reunión nº 2 con el grupo de codificadores

Frase nº	**Código correcto**	**Codif. 1**	**Codif. 2**	**Codif. 3**	**Codif. 4**	**Coinci-dencias**	**No Coin-cidencias**
1	**BFIN**	BFIN	BFIN	BFIN	BFIN	4	0
2	**CDCE**	CDCE	CDCE	CDCE	CDCE	4	0
3	**CENT CINI**	CENT	CENT CINI	CENT	CENT CINI	6	2
4	**BDXT**	BDXT	BDXT	BDXT	BDXT	4	0
5	**CINI**	CINI	CINI	CINI	CENT CINI	4	1
6	**CENT**	CENT	CENT	CENT	CENT CINI	4	1
7	**CDEP CDCI**	CDEP	CDEP CDCI	CDEP	CDEP	5	3
8	**BFAS**	BFAS	BNEC	BFAS BENC	BFAS	3	3
9	**BNEC**	BNEC	BNEC	BFAS BENC	BNEC	4	1
10	**BFAS**	BFAS	BFAS	BFAS BENC	BFAS	4	1
11	**BFAS**	BFAS	BFAS	BFAS	BFAS	4	0
12	**BTER**	BTER	BTER	BTER	BTER	4	0
13	**BTIM**	BTIM	BTIM	BTIM	BTIM	4	0
14	**BTIM**	BTIM	BTIM	BTIM BTER	BTIM	4	1
15	**BERT**	BERT	BERT	BERT	BERT	4	0
16	**DCON**	DCON	DCON	DCON	DCON	4	0
17	**DCON GACT**	DCON GACT	DCON	DCON	DCON FLUD	5	4
18	**DADE**	DADE	DADE	DADE	DADE	4	0
19	**DADE ETIP**	DADE ETIP	DADE ETIP	DADE	DADE ETIP	7	1
20	**ESEX**		ESEX	ESEX	ESEX	3	2
21	**EPLA ETIP**	EPLA ETIP	EPLA	EPLA ETIP	EPLA ETIP	7	1
22	**EPLA ETIP DEXT**	EPLA ETIP DEXT	EPLA ETIP	EPLA ETIP	EPLA ETIP DEXT	10	2
23	**ETIP**	ETIP	ETIP	ETIP	ETIP	4	0
24	**EPLA ETIP**	EPLA ETIP	EPLA ETIP	EPLA ETIP	EPLA ETIP	8	0
25	**EPCA**	EPCA	EPCA	EPCA	EPCA	4	0
						154	23

Para obtener la mayor validez posible, se reparten las entrevistas entre los miembros del grupo, de manera que toda entrevista es analizada por un miembro más el coordinador del estudio, para que de ese modo toda entrevista haya sido codificado por dos personas.

Después de todo este procedimiento las entrevistas son analizadas a través de programa informático Aquad 5.8., al cual se hizo referencia anteriormente.

Con esto concluimos el capítulo tercero del presente estudio. A continuación, nos centramos en el capítulo dedicado al análisis y discusión de los resultados obtenidos en ambos instrumentos

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4.1

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO
- 4.1.1.- DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS
- 4.1.2.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE
- 4.1.3.- INICIACIÓN DEPORTIVA
- 4.1.4.- CONTENIDOS
- 4.1.5.- OBJETIVOS
- 4.1.6.- METODOLOGÍA
- 4.1.7.- EVALUACIÓN
- 4.1.8.- SEMINARIO DE FORMACIÓN

Cuadro 46: Índice del capítulo 4.1

El cuestionario en nuestra investigación tiene un papel importante, ya que con este instrumento pretendemos conocer cómo los profesores de Educación Física de la E.S.O. plantean y desarrollan los contenidos deportivos en el aula durante las clases de Educación Física.

A la hora de analizar los datos de los cuestionarios, los hemos dividido en ocho dimensiones con el fin de facilitar, en la mayor medida posible, su comprensión. Al comienzo de cada una de las dimensiones presentamos un cuadro resumen con los ítems correspondientes.

ÁMBITO DE LOS DATOS	NÚMERO DE ÍTEMS CON LOS QUE CORRESPONDE
Dimensión variables socio-demográficas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Dimensión formación inicial y permanente	9, 11, 12, 13, 14, 15
Dimensión iniciación deportiva	16, 17, 18, 19, 20, 21
Dimensión contenidos	10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Dimensión objetivos	28, 29, 30, 31,32
Dimensión metodología	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
Dimensión evaluación	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45
Dimensión temas a incluir en un seminario de formación	63, 64

Tabla 7: Ámbitos establecidos en el diseño del cuestionario e ítems que los desarrollan

4.1.1.- DIMENSIÓN DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. Género
2. Edad
3. ¿Qué titulación académica posees?
4. ¿Posees alguna titulación deportiva?
5. ¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?
6. Actualmente soy (situación laboral)
7. ¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva?
8. ¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?

Cuadro 47: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión datos socio-demográficos

En este apartado vamos a analizar el perfil del profesorado que imparte clases de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en la

Provincia de Huelva, centrándonos en aspectos tales como el género, la edad, la titilación académica y deportiva, los años de experiencia en educación y, además, en su relación con el deporte fuera del contexto educativo, como deportista y como entrenador.

Ítem nº 1: Género

Con este ítem sólo queremos detectar el número de hombres y mujeres que imparten clases de Educación Física en la E.S.O. en centros públicos en la provincia de Huelva.

Como podemos observar el porcentaje de hombres que imparte clases de Educación Física, el 85,7 %, supera considerablemente al de las mujeres, que cuentan con un 14,3 %. Estos datos son semejantes a los obtenidos en otras investigaciones en los distintos ámbitos de la Educación Física y el Deporte.

Por una parte, en estudios relacionados con el perfil de los docentes en formación inicial se detecta esa misma inclinación hacia el género masculino, es el caso de las investigaciones de Machota (2007), Viciana y Col. (2006), Salina y Viciana (2006), McBride y Col. (2002), entre otros. Sin embargo, encontramos otros estudios en el ámbito de la formación inicial de Educación Física, en donde hay un mayor porcentaje de mujeres que de hombres, Chen (2003).

En lo que se refiere al porcentaje de hombres y de mujeres que están en activo en los centros educativos como profesores de Educación Física, encontramos que también aparece una mayoría de hombres respecto a las mujeres, así se reflejan en los estudios de Tejada (2007), Larson (2005), Díaz Gracía (2005), Llamas y Moreno (2004), Rivadeneyra (2003), Manzano (2003), Viciana (2002), Díaz Lucea (2001), Prat (1999) y Sáenz-López (1998).

Finalmente, lo mismo ocurre en trabajos relacionados con la formación de entrenadores deportivos, donde se observa que hay un mayor número de entrenadores masculinos Abad (2005), Ugarte (2005) y Giménez, (2002b).

Aunque, cada vez es mayor el número de mujeres incorporadas al campo de la E.F. y el deporte, éstas aún están claramente en condiciones de inferioridad numérica respecto al género masculino.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	85,7	85,7
Mujer	14,3	100,0

Tabla 8: Porcentaje en relación al género de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

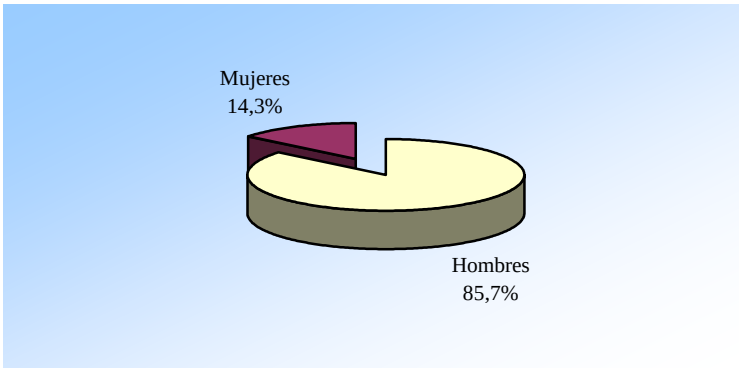


Gráfico 40: Porcentaje en relación al género de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

Ítem nº 2: Edad

El primer dato que nos llama la atención es la edad de los profesores de Educación Física que imparten clases en la E.S.O.; observamos que el 71 % es menor de 40 años. Esto supone que el profesorado de esta área es, por lo general, relativamente joven, cercano a los alumnos /as y, posiblemente, con gran motivación. Estos datos son similares a otros obtenidos por Díaz Suárez

(2005), Behets y Vergauwen (2004), Rivadeneyra (2003), Manzano (2003), Díaz Lucea (2001) y Prat (1999).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
21/30 años	32,3	32,3
31/40 años	38,7	71,0
41/50 años	25,8	96,8
51 ó más	3,2	100,0

Tabla 9: Porcentaje en cuanto a la edad de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

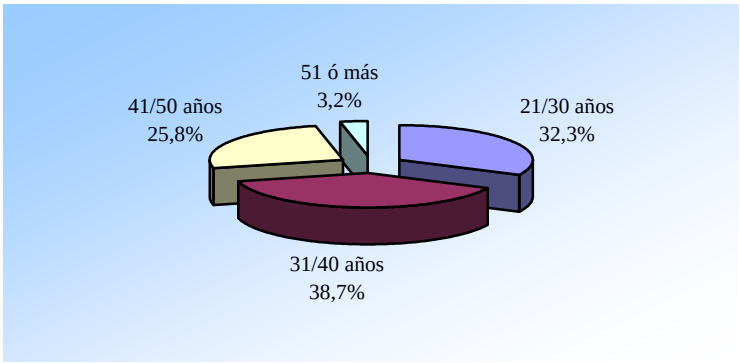


Gráfico 41: Porcentaje en cuanto a la edad de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

Ítem nº 3: Titulación académica

En este ítem podemos destacar que no todos los profesores que imparten clases de E.F. tienen una titulación adecuada, ya que sólo el 69,8 % de los encuestados poseen a Licenciatura de Educación Física. Por tanto, nos encontramos con un 30 % del profesorado que no son licenciados en E.F., titulación académica necesaria para impartir clase en el segundo ciclo de la E.S.O., aunque casi un 13 % posee la Diplomatura de E.F., estando capacitados por lo tanto, según la LOGSE, para dar clases en el primer ciclo de la E.S.O. Datos similares son obtenidos por Llamas y Moreno (2004), en donde

el 15 % de los docentes encuestados no poseen estudios de Educación Física, y por Viciana y Requena (2002).

Por lo tanto, hemos de destacar negativamente que el 17,5 % de los encuestados no tiene ninguna titulación relacionada con la E.F. Estos datos se asemejan a los obtenidos por McCaughtry y Col. (2006), y Machota (2007), en donde el 18 %, y el 26,7 %, respectivamente, de los docentes que imparten clases de Educación Física en Secundaria no poseen la titulación específica.

Datos más preocupantes se obtienen en trabajos recientes sobre el profesorado de Primaria de Educación en la Provincia de Huelva realizado por Tejada (2007), donde sólo el 44, 6 % de los Maestros que imparten clase de Educación Física poseen los estudios específicos del área.

No ocurre lo mismo en el estudio de Díaz Lucea (2001), en donde el porcentaje de docentes con otras titulaciones que imparten clases en Secundaria, en la Comunidad Catalana, no es significativo.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lcdo. E.F.	69,8	69,8
Lcdo. Psicopedagogía con la Diplomatura en E.F.	4,8	74,6
Diplomado Primaria E.F.	7,9	82,5
Otras	17,5	100,0

Tabla 10: Porcentaje de las titulaciones de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

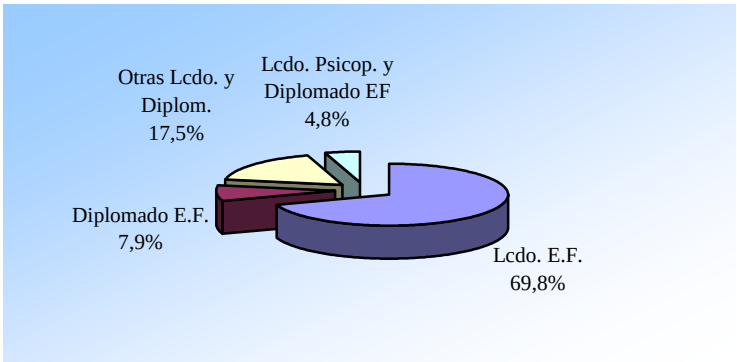


Gráfico 42: Porcentaje de las titulaciones de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

Ítem nº 5: ¿Cuántos años llevas impartiendo clases de Educación Física?

A la hora de analizar este ítem hemos diferenciado tres grupos, el primero con poca experiencia (entre 0 y 5 años), otro grupo, con cierto tiempo en la educación (entre 6 y 14 años) y, finalmente el colectivo de docentes con una dilatada experiencia, más de 15 años.

Los datos obtenidos están íntimamente relacionados con la edad del profesorado. Como indicamos anteriormente, nos encontramos ante un cuerpo relativamente joven. Observamos que el 36,5 % de los profesores de E.F. llevan poco tiempo impartiendo clases, menos de 5 años, y casi la mitad, un 41,3 % llevan impartiendo entre 6 y 14 años; finalmente el 22,2% restante tiene más de 15 años de experiencia. Estos datos se asemejan a los obtenidos por Behets y Vergauwen (2004), Llamas y Moreno (2004) y Prat (1999). En este mismo sentido, Díaz Lucea (2001) y afirma en su estudio que, la media obtenida en cuanto a los años de experiencia es de 7,3 años, y añade que nos encontramos ante un colectivo con suficiente experiencia profesional, aunque con poco tiempo para suponer que ha alcanzado un estado de apatía y cierta desgana por la tarea docente.

Por otra parte, en las investigaciones realizadas por Behets (2001) y Machota (2007), encontramos que hay un mayor porcentaje de docentes con

más de quince años de experiencia, concretamente los datos obtenidos en este particular son el 45 %, y el 48,3 %, respectivamente.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0/5 años	36,5	36,5
6/14 años	41,3	77,8
15 ó más años	22,2	100,0

Tabla 11: Porcentaje de edades de los profesores de E.F. de la E.S.O. en la provincia de Huelva

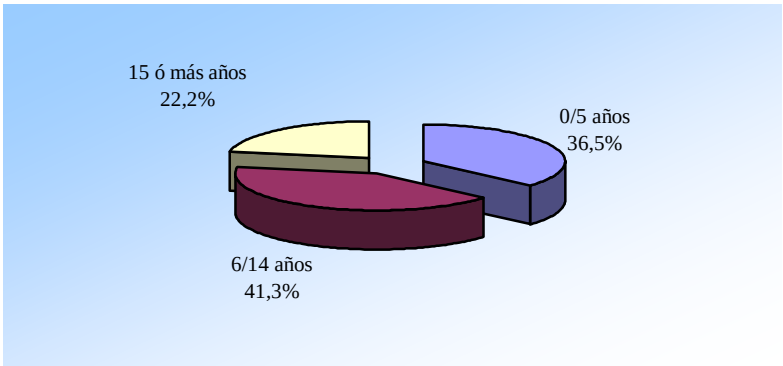


Gráfico 43: Porcentaje de edades de los profesores de E.F. de la E.S.O. en la provincia de Huelva

Ítem nº 6: Situación laboral

Como podemos observar poco más de la mitad del profesorado de Educación Física, el 55,6 %, posee destino definitivo, dato que se ratifica, por su similitud, en el estudio de Manzano (2003). Este aspecto contribuye negativamente a que el alumnado, en ocasiones, no recibe una progresión adecuada del aprendizaje a lo largo de la etapa de la E.S.O., ya que gran porcentaje de los alumnos /as recibe clases de varios profesores. Esto favorece

que gran parte del profesorado de Educación Física no planifique la asignatura a lo largo de la etapa (Placek, 1984 y Viciana y Zabala, 2004).

Por tanto, podemos afirmar que gran parte de las planificaciones ofrecidas a nuestros alumnos /as carecen de calidad. Según estudios realizados por Bracken (2003), la calidad de un programa es más importante que el tiempo dedicado a un sujeto, los docentes afirman que al planificar se consiguen mejor los objetivos planteados (Braceen, 1999).

Este aspecto podría ser contrarrestado en gran medida si tuviéramos una programación establecida de antemano por la Consejería de Educación, en la que se indicara los contenidos deportivos a impartir a lo largo de la etapa de Secundaria, o reduciendo el número de interinos que imparten clase en nuestra Comunidad.

En este sentido, según se desprende en la tesis Doctoral realizada en la Comunidad Catalana, por Díaz Lucea (2001), se observa que sólo un 7,5 % de los docentes son interinos. Y, según los estudios de Machota (2007), el 15 % es interino.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Interino en sustitución	9,5	9,5
Interino con vacante	33,3	42,9
Funcionario con destino provisional	1,6	44,4
Funcionario con destino definitivo	55,6	100,0

Tabla 12: Situación actual del profesorado de E.F. de la E.S.O. de la provincia de Huelva

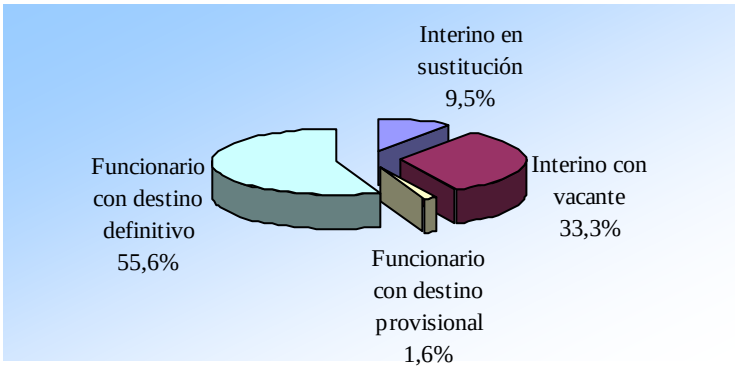


Gráfico 44: Situación actual del profesorado de E.F. de la E.S.O. de la provincia de Huelva

Ítem nº 4: Titulación deportiva

Podemos observar que un 72,6 % del profesorado de Educación Física posee algún tipo de titulación deportiva; esto nos lleva a pensar que gran parte de los profesores se ha interesado por realizar cursos para su formación como entrenador deportivo. Datos idénticos aparecen en el estudio de Díaz Lucea (2001). Sáenz-López (1998), en su estudio sobre la formación del maestro de Educación Física, refleja que el 59,1 % de los encuestados también posee titulaciones deportivas.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	72,6	72,6
No	27,4	100,0

Tabla113: Porcentaje de las titulaciones deportivas de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

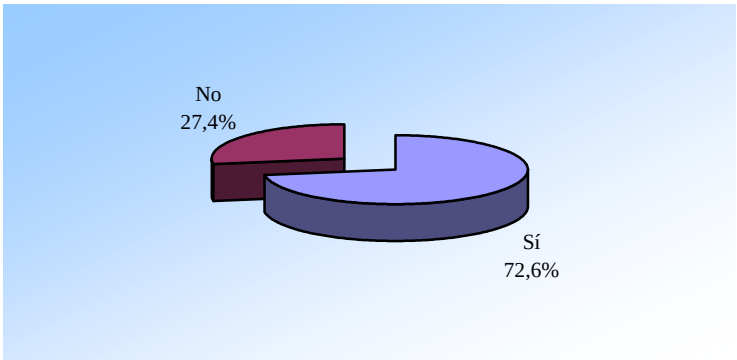


Gráfico 45: Porcentaje de las titulaciones deportivas de los profesores de E.F de la provincia de Huelva

A continuación, presentamos un cuadro donde aparecen las distintas titulaciones deportivas que poseen los docentes, así como el nivel de cada una de ellas. Como podemos observar las de mayor frecuencia son natación, baloncesto y atletismo. Estos datos obtenidos se asemejan a los planteados por Manzano (2003), en su estudio sobre el profesorado en Andalucía.

TITULACIÓN DEPORTIVA	1º Nivel	%	2º Nivel	%	3º Nivel	%	TOTAL	%
Natación	10	15,9	1	1,6	7	11,1	18	28,6
Baloncesto	6	9,5	2	3,2	8	12,7	16	25,4
Atletismo	9	14,3	0	0	5	7,9	14	22,2
Fútbol	5	7,9	3	4,8	1	1,6	9	14,3
Balonmano	6	9,5	1	1,6	2	3,2	9	14,3
Voleibol	8	12,7	0	0	1	1,6	9	14,3
Bádminton	5	7,9	0	0	1	1,6	6	9,5
Gimnasia Deportiva	3	4,8	0	0	1	1,6	4	6,3
Vela	2	3,2	0	0	1	1,6	3	4,8
Rugby	1	1,6	0	0	1	1,6	2	4,8
Naturaleza	2	3,2	0	0	0	0	2	3,2
Hockey	2	3,2	0	0	0	0	2	3,2
Aeróbic	2	3,2	0	0	0	0	2	3,2
Esgrima	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Tenis de Mesa	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Tenis	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Padel	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Kick-Boxing	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Físico culturismo	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Esquí	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6

Tabla 14: Titulaciones deportivas de los profesores de E.F. de la provincia de Huelva

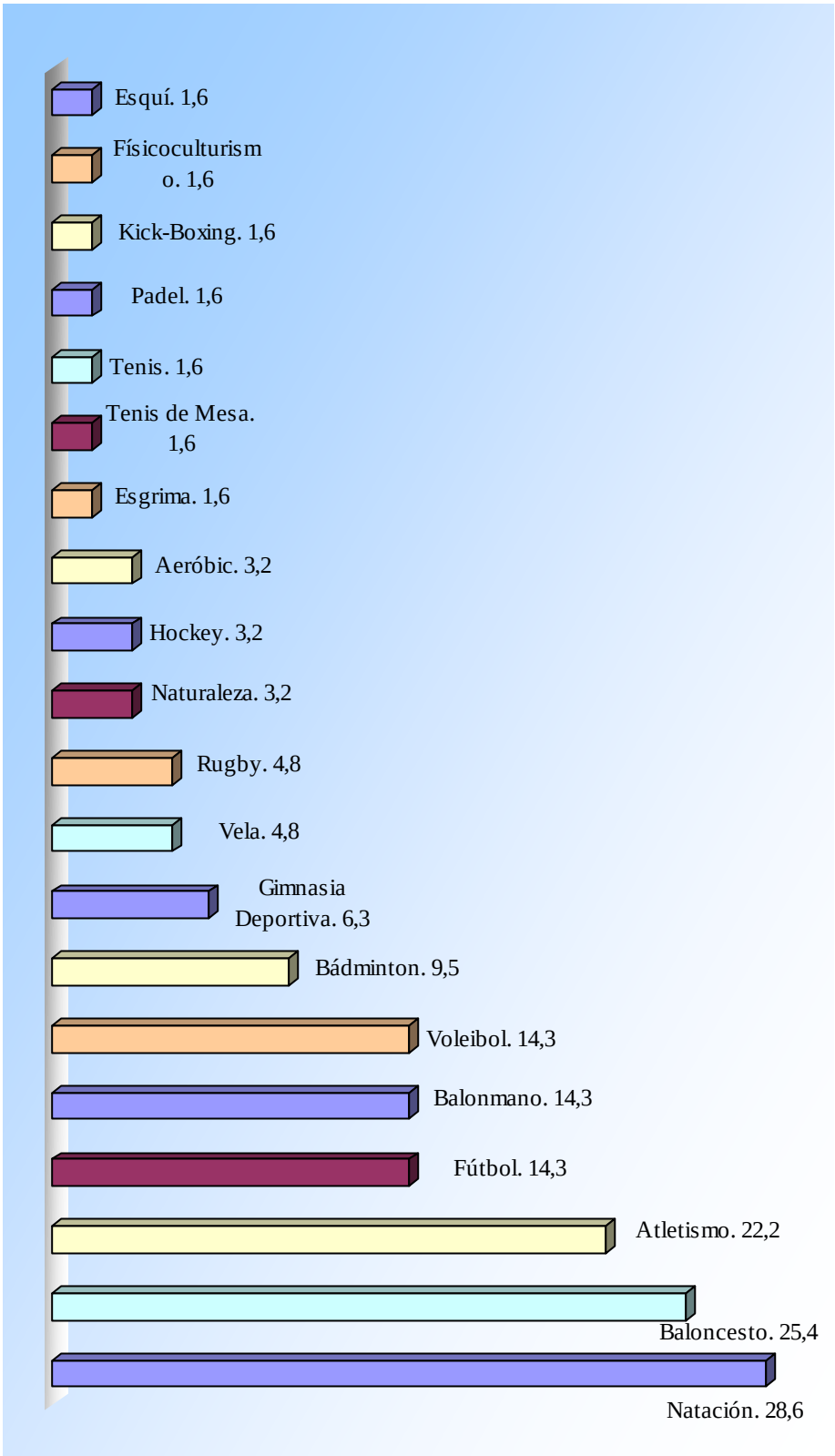


Gráfico 46: Titulaciones deportivas de los profesores de E.F. de la provincia de Huelva

Ítem nº 7: ¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva?

Los datos obtenidos en este ítem nos dicen que, el 65,1 % del profesorado ha trabajado en una escuela deportiva o club en iniciación deportiva, aunque, solamente el 54 % lo ha hecho con su titulación correspondiente. Por el contrario, el 34,9 % dice no haber trabajado nunca en este sector del deporte. En este mismo sentido, Sáenz-López (1998), en su tesis doctoral sobre la formación del maestro de Educación Física, concreta que el 49 % de los docentes ha tenido experiencia como entrenador.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí, con la titulación correspondiente	54,0	54,0
Sí, pero sin la titulación correspondiente	11,1	65,1
No	34,9	100,0

Tabla 15: Porcentaje de profesores de E.F. que han se han dedicado a la I.D.

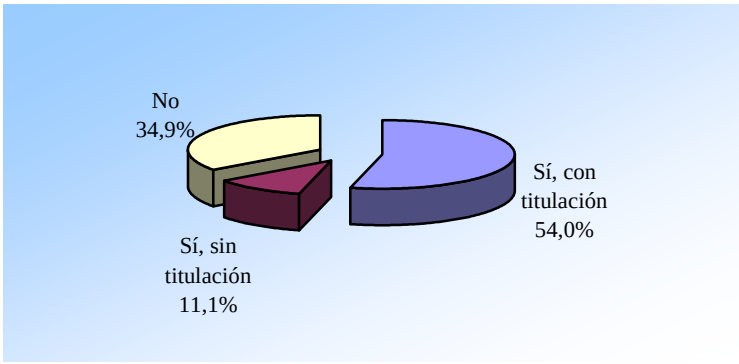


Gráfico 47: Porcentaje de profesores de E.F. que han se han dedicado a la I.D.

Ítem nº 8: ¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?

Como podemos observar el 87,3 % de los profesores de E.F. ha practicado algún deporte federado, lo que nos viene a decir, y relacionando este dato con el anterior, que la gran mayoría de los profesores de E.F. han tenido algún contacto con uno o más deportes. Datos similares se reflejan en el estudio de Prat (1999).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	87,3	87,3
No	12,7	100,0

Tabla 16: Porcentaje de los profesores de E.F de la provincia de Huelva que ha practicado deporte

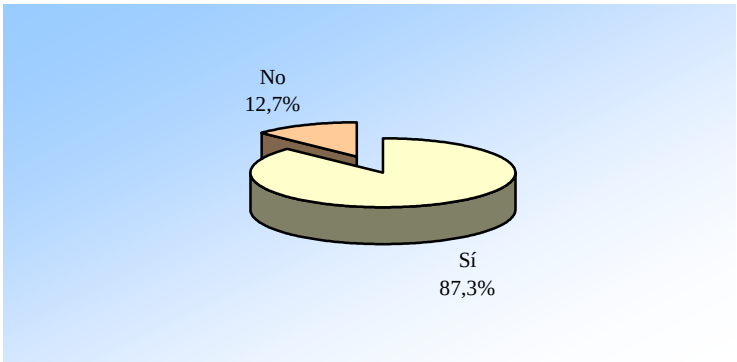


Gráfico 48: Porcentaje de los profesores de E.F de la provincia de Huelva que ha practicado deporte

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión variables socio-demográfica.

SÍNTESIS DIMENSIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA

Género: Predominan los hombres (85,7 %) sobre las mujeres (14,3 %)

Edad: Relativamente joven, el 71 % es menor de 40 años

Titulación: 69,8 % Licenciados en E.F., 17,5 % sin estudios de E.F.

Experiencia docente: 36,5 %, menos de 5 años, 41,3 % entre 6 y 14 año y el 22,2% más de 15

Situación laboral: sólo el 57,2 % es funcionario, el resto es interino

Con titulación deportiva: el 72,6 %, fundamentalmente los docentes con estudios de E.F.

Experiencia en escuelas deportivas: el 65,1 %, fundamentalmente los docentes con estudios de E.F.

Experiencia como deportista: el 87,3 %, fundamentalmente los docentes con estudios de E.F.

Cuadro 48: Síntesis dimensión socio-demográfica

4.1.2.- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

9. Actualmente formo parte de un grupo de trabajo de profesores
11. Creo que los conocimientos adquiridos en la carrera son suficientes para impartir cualquier contenido deportivo
12. Suelo intercambiar opiniones, experiencias con compañeros para completar mi formación
13. Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar o deporte base
14. Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación
15. Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente

Cuadro 49: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión formación inicial y permanente

En este apartado analizaremos el grado de satisfacción de los docentes que imparten Educación Física en Secundaria, respecto a la formación inicial recibida y, el modo en el que continúan con su formación de cara a la aplicación de los contenidos deportivos en el aula.

Ítem nº 9: Actualmente formo parte de un grupo de trabajo de profesores

En lo que respecta a los grupos de trabajos, encontramos que son pocos los docentes que forman parte de un grupo de trabajo, concretamente el 11,1 % de los encuestados, pero hemos de subrayar que sólo uno de los docentes afirma realizar un grupo de trabajo en el que se desarrollan aspectos relacionados con los contenidos deportivos.

Los datos obtenidos en nuestro estudio difieren con los que presenta Díaz Lucea (2001), en relación con la participación del profesorado de Educación Física en grupos de trabajo, ya que, según este autor, el 48,2 % de los docentes forma parte de un grupo de trabajo relacionado con la asignatura.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	11,1	11,1
No	88,9	100,0

Tabla 17: Porcentaje de profesores que forma parte de un grupo de trabajo

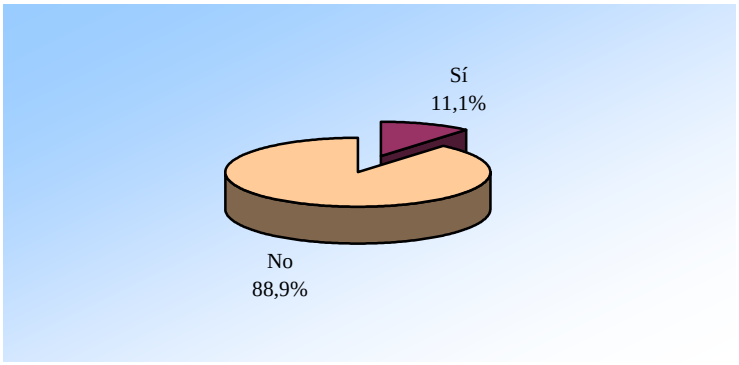


Gráfico 49: Porcentaje de profesores que forma parte de un grupo de trabajo

Ítem nº 11: Los conocimientos adquiridos durante la carrera son suficientes

Los resultados de este ítem nos deben hacer reflexionar, ya que casi la mitad del profesorado que imparte clases de Educación Física en Secundaria (40,4 %), cree que no son suficientes los conocimientos adquiridos en la carrera de cara al trabajo en clase de cualquier contenido deportivo. Por lo tanto, creemos que sería necesario analizar los programas de formación. Aunque, hemos de tener presente que no sólo imparten clases de E.F. Licenciados y Diplomados en esta área, sino también hay un 17,5 % con Licenciaturas y Diplomaturas en otras áreas.

En este mismo, sentido Díaz Lucea (2001), afirma que el 50 % de los docentes consideran no haber obtenido conocimientos suficientes durante su formación inicial en relación con la Programación didáctica en Educación Física.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	10,5	10,5
Poco de acuerdo	29,8	40,4
De acuerdo	45,6	86,0
Totalmente de acuerdo	14,0	100,0

Tabla 18: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva

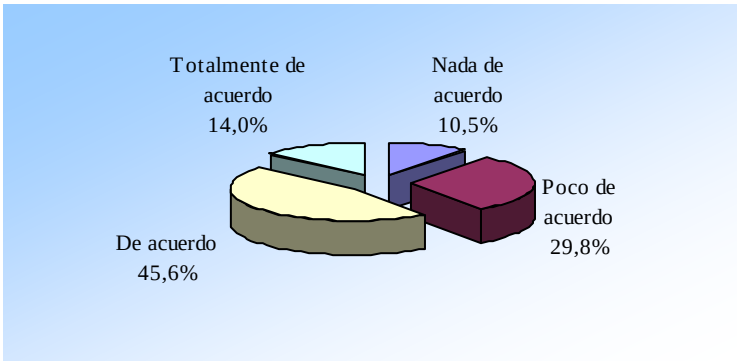


Gráfico 50: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva

A continuación, debido a la afinidad de los siguientes ítems, vamos a analizarlos conjuntamente para una mayor comprensión de los mismos, debido a que todos hacen referencia al modo en el que los docentes continúan con su formación permanente.

Ítem nº 12: Habitualmente suelo intercambiar opiniones con compañeros

Ítem nº 13: Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios…

Ítem nº 14: Habitualmente suelo consultar revistas y/o libros

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario donde puntuamos de 1 a 4 los ítems que presentamos, podemos observar, una vez obtenida la media de cada uno de ellos, que el instrumento más valorado para continuar con la formación es el intercambio de opiniones con compañeros, siendo el valor otorgado por los docentes de 3,26, seguido de las lecturas de revistas y libros especializados, con 3,07, y se le otorga a la asistencia a cursos y jornadas, el menor valor 2,77.

Estos datos los podemos contrastar con los obtenidos por Viciana (1998), en donde se afirma que el trabajo en equipo es calificado positivamente por el profesorado de Educación Física, añadiendo además, que el intercambio de experiencias con otros compañeros, es el medio más utilizado para contribuir a su formación permanente.

	Mínimo	Máximo	Media
Suelo intercambiar habitualmente experiencias con compañeros para completar mi formación	1	4	3,26
Habitualmente suelo ir a cursos, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar o deporte base	1	4	2,77
Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación	1	4	3,07

Tabla 19: Datos sobre la formación permanente del profesorado de E.F. de la provincia de Huelva

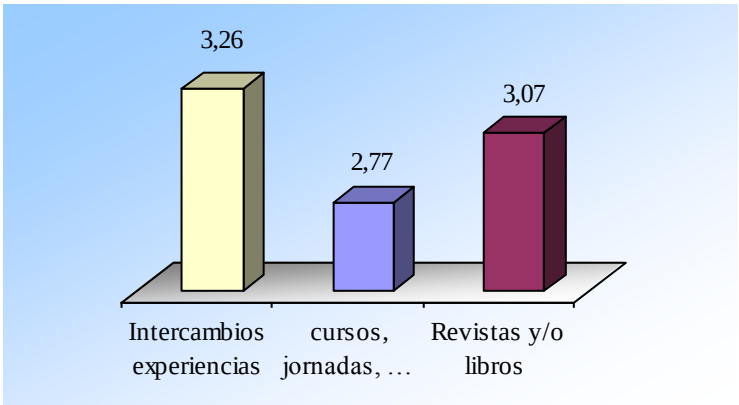


Gráfico 51: Datos sobre la formación permanente del profesorado de E.F. de la provincia de Huelva

Ítem nº 15: Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente

La mayoría de los docentes, concretamente el 72,6 %, consideran que con la experiencia diaria no es suficiente, por lo que necesitan de otros aspectos que contribuyan en su formación permanente. Sólo el 27,4 % de los encuestados considera su labor diaria suficiente.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	21,0	21,0
Poco de acuerdo	51,6	72,6
De acuerdo	17,7	90,3
Totalmente de acuerdo	9,7	100,0

Tabla 20: Porcentaje de docentes que considera suficiente su labor diaria

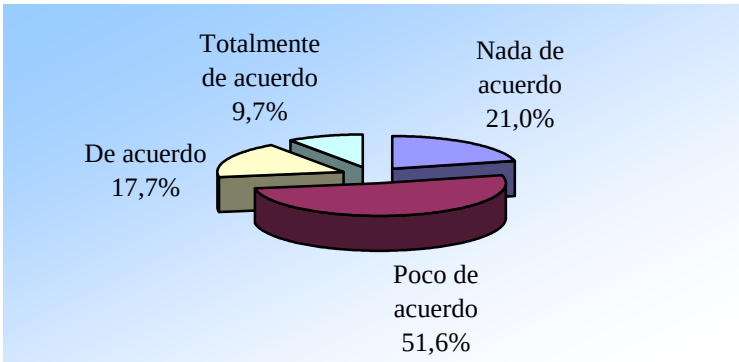


Gráfico 52: Porcentaje de docentes que considera suficiente su labor diaria

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión formación inicial y permanente.

SÍNTESIS DIMENSIÓN FORMACIÓN INICAL Y PERMANENTE

Conocimientos adquiridos en la carrera: el 40,4 % cree que no son suficientes

Formación continua: Primero el intercambio de opiniones, seguido de las lecturas de revistas y libros especializados y la asistencia a cursos y jornadas.

Intercambio de opiniones con otros compañeros: valorado positivamente por todos los docentes

Asistencia a cursos: instrumento de formación menos valorado

Experiencia diaria: el 72,6 %, consideran que no es suficiente, fundamentalmente docentes sin formación específica

Grupo de trabajo: el 11,1 %, pero ninguno relacionado con el área de E.F.

Cuadro 50: Síntesis de la dimensión de formación inicial y permanente

4.1.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA

16.	La Iniciación Deportiva (I.D.) es un periodo en el que el sujeto toma contacto con la actividad físico deportiva
17.	La I.D. es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente
18.	Durante la I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos que el rendimiento que obtengan
19.	El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.
20.	La I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva
21.	Lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria

Cuadro 51: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión iniciación deportiva

Desde un primer momento al diseñar el cuestionario queríamos conocer la importancia que tenía la Iniciación Deportiva para el profesorado de Educación Física de Secundaria y su aplicación durante las clases. Para ello, se han presentado cuestiones relacionadas con la concepción de dicha fase, el momento idóneo en el que debe iniciarse esta etapa, y si trabajaban los contenidos deportivos teniendo en cuenta los principios de la misma, ya que, la realidad del contexto educativo en cuanto a la heterogeneidad de los grupos y las experiencias previas con respecto al deporte, en un gran volumen del alumnado, son muy escasas.

En relación con el concepto de Iniciación Deportiva presentamos dos cuestiones: la primera cuestión se centra fundamentalmente en la toma de contacto con el deporte y, otra cuestión, engloba un concepto algo más amplio de dicha etapa.

Ítem 16: La Iniciación Deportiva es un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva

En este ítem, en el que se hace referencia al concepto de iniciación deportiva como periodo de toma de contacto con la actividad deportiva, se observa que el 72,2 % del profesorado está de acuerdo o totalmente de acuerdo, con dicha afirmación.

En este sentido, son muchos los autores que al definir el concepto de iniciación deportiva, hablan en la misma sobre la toma de contacto con el deporte (Blázquez, 1995; Delgado, 1994; Hernández Moreno, 1988; Blázquez, 1986).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5,1	5,1
Poco de acuerdo	23,7	28,8
De acuerdo	52,5	81,4
Totalmente de acuerdo	18,6	100,0

Tabla 21: Porcentaje de docentes que considera la Iniciación Deportiva como un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva

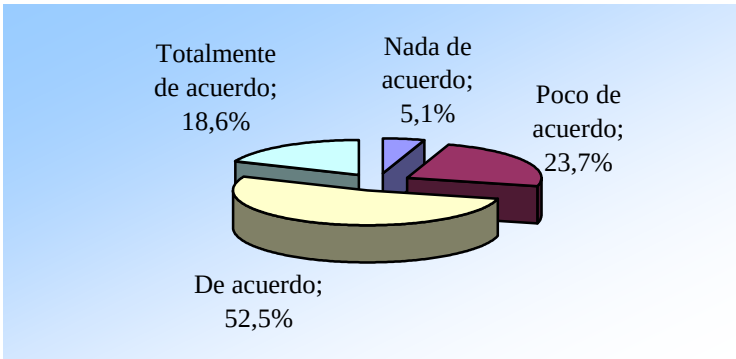


Gráfico 53: Porcentaje de docentes que considera la Iniciación Deportiva como un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva

Ítem 17: La I.D. es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente

De los datos que se derivan de este ítem observamos que los porcentajes obtenidos son similares a la cuestión anterior, ya que el 67,8 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la iniciación deportiva es un proceso que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto realiza el deporte de manera adecuada. Este porcentaje del profesorado coincide con lo expuesto en las definiciones sobre la iniciación deportiva propuestas por Hernández Moreno (1988) y Hernández Moreno y Col. (2001).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8,5	8,5
Poco de acuerdo	23,7	32,2
De acuerdo	42,4	74,6
Totalmente de acuerdo	25,4	100,0

Tabla 22: Porcentaje de profesores que considera la I.D. como el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente

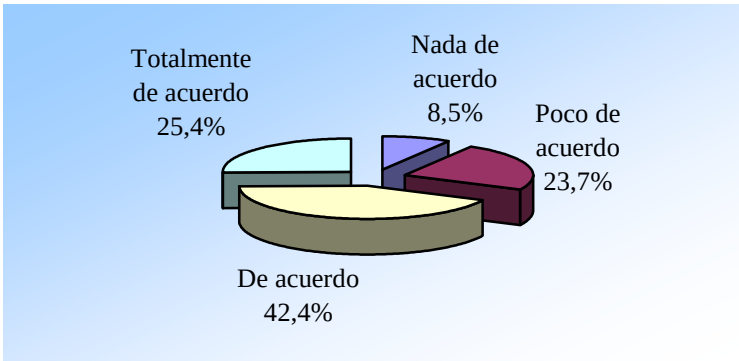


Gráfico 54: Porcentaje de profesores que considera la I.D. como el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente

Ítem nº 18: ¿Interesa la formación de los alumnos /as durante la I.D. o el rendimiento?

En lo que respecta a los datos extraídos en este ítem observamos que hay unanimidad en las respuestas obtenidas, ya que, el cien por cien de los docentes consideran que durante la etapa de iniciación deportiva se debe priorizar la formación del alumnado frente al rendimiento. Esta idea es apoyada hoy día por todos los autores relevantes en el ámbito de la iniciación deportiva (Jolibois ,1975; Álvarez del Villar, 1983; Blázquez, 1984; Hernández (1994); Romero, 2001; Antón, 1990; Delgado, 1994, Giménez, (2000a).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acuerdo	23,3	23,3
Totalmente de acuerdo	76,7	100,0

Tabla 23: Porcentaje de docentes que considera que durante la etapa de I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos /as que el rendimiento que obtengan

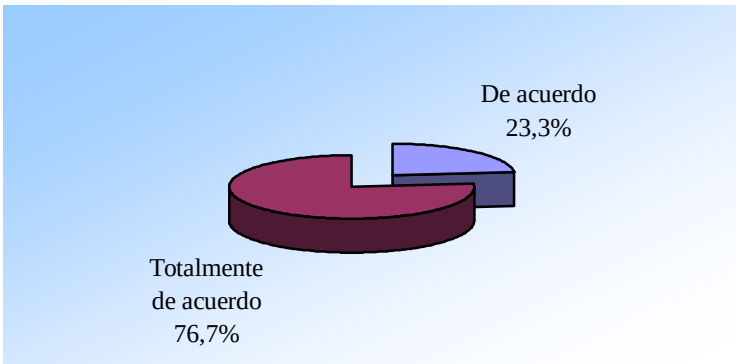


Gráfico 55: Porcentaje de docentes que considera que durante la etapa de I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos /as que el rendimiento que obtengan

Ítem 19: El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la iniciación deportiva

Al analizar los datos obtenido en este ítem, observamos que el 65,9 % de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12-16 años como una etapa idónea para trabajar el deporte teniendo en cuenta los principios de la I.D.

Según estudios realizados por Nelson, Neumark-Stzainer, Hannan, Sirard y Store (2006), Montil y Col. (2005), Alvariñas y González (2004), Fraguela y Col. (2005), Ruiz Juan y Col. (2005), Lorenzo y Col. (2005), Nuviala y Nuviala (2005, 2003), Rodríguez Ordax y Col. (2003), Ruiz Juan (2001), entre otros, ponen de manifiesto que hay un gran abandono de la práctica físico-deportiva en edades muy tempranas, aspecto que contribuye a la poca adaptabilidad de un sector del alumnado a los distintos deportes planteados en las clases de Educación Física. Este aspecto se ve acentuado en el periodo de transición entre la etapa de educación Primara y Secundaria. Además, las investigaciones realizadas por Serra (2006) y Sallis (2000), demuestran que a lo largo de la etapa de Secundaria se observa una disminución de la práctica deportiva en los alumnos /as.

Por ello, podemos afirmar que la experiencia deportiva en gran parte de los alumnos /as es muy escasa, lo que contribuye en gran medida a que los contenidos deportivos sean trabajados mediante planteamientos didácticos propios de la etapa de la iniciación deportiva.

Según un estudio realizado por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía, sobre los hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte en el 2006, nos encontramos con que el 67,7 % de los jóvenes andaluces no realizan ningún tipo de deporte en clubs o escuelas deportivas; concretamente los jóvenes de la Provincia de Huelva que no realizan deportes en el 2006 alcanzan el 65,7 %.

Apoyándonos en Blázquez (1995), la toma de contacto con las prácticas deportivas, lo que el autor denomina iniciación deportiva generalizada, debería coincidir con el periodo comprendido entre los 9-10 años y los 13-14 años, periodo que engloba tanto el tercer ciclo de Primaria como el primer ciclo de la Educación Secundaria .

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	16,9	16,9
Poco de acuerdo	27,1	44,1
De acuerdo	30,5	74,6
Totalmente de acuerdo	25,4	100,0

Tabla 24: Porcentaje de docentes que considera que el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.

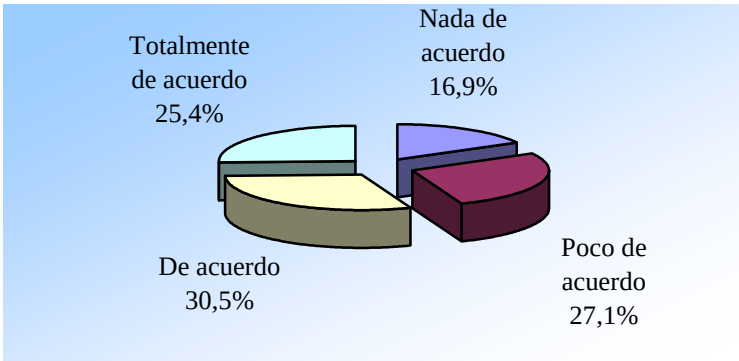


Gráfico 56: Porcentaje de docentes que considera que el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.

Ítem nº 20: la I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva

Según se desprende de los datos obtenidos, al igual que en dato anterior, todos los docentes tienen claro que la aplicación de los contenidos

deportivos dentro de las clases de Educación Física ha de tener una visión polivalente, es decir, los planteamientos didácticos se deben trabajar desde una perspectiva horizontal de la enseñanza.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acuerdo	37,3	37,3
Totalmente de acuerdo	62,7	100,0

Tabla 25: Porcentaje de docentes que considera que la I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva

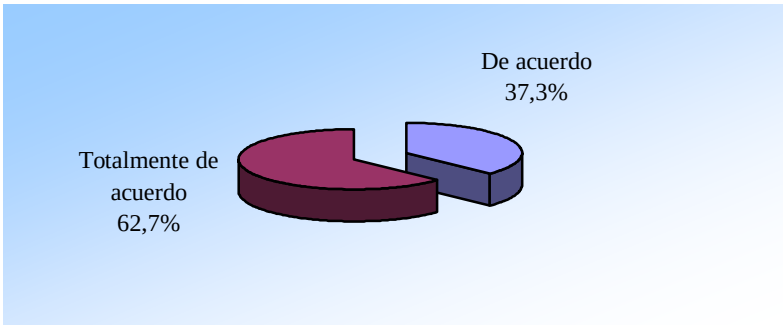


Gráfico 57: Porcentaje de docentes que considera que la I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva

Ítem 21: Lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de Primaria

La mayoría de los docentes, concretamente el 78 %, considera que la iniciación deportiva debe comenzar antes de que el alumno /a entre en la etapa de Secundaria. En este sentido, Blázquez y Batalla (1995:118), observando las dificultades que hay a la hora de unificar un criterio en cuanto a la edad de iniciación de esta etapa, establecen una media en función de las propuestas de diferentes autores. Concretan que la edad ideal para que el sujeto

tome contacto con la iniciación deportiva debe oscilar entre los 9 y 11 años, edad en la que los alumnos /as están en el tercer ciclo de Primaria.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	10,2	10,2
Poco de acuerdo	11,9	22,0
De acuerdo	45,8	67,8
Totalmente de acuerdo	32,2	100,0

Tabla 26: Porcentaje de docentes que considera que lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de Primaria

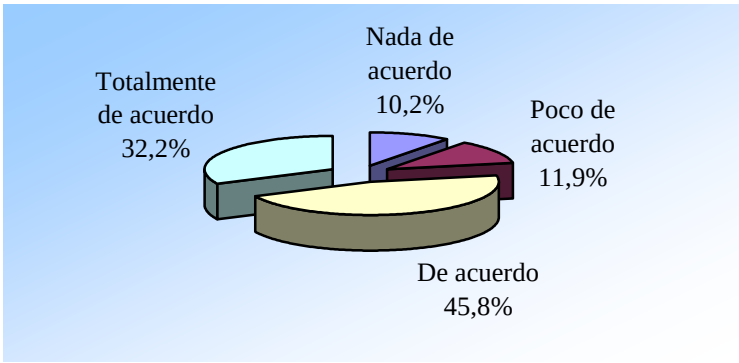


Gráfico 58: Porcentaje de docentes que considera que lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión iniciación deportiva.

SÍNTESIS DIMENSIÓN INICACIÓN DEPORTIVA

Concepto de iniciación deportiva:

- El 72,2 % considera que la Iniciación Deportiva es un periodo en el que el sujeto toma contacto con una actividad físico deportiva

- El 67,8 % considera que la Iniciación Deportiva es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente

Lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria: el 78 % de los profesores así lo creen

Durante la etapa de la I.D. interesa la formación de los alumnos y esta debe tener una visión polivalente: el 100 % de los docentes

La ESO es una etapa óptima para llevar a cabo la iniciación deportiva: el 65,9 %.

Cuadro 52: Síntesis dimensión iniciación deportiva

4.1.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS

10. De los bloques de contenidos del área de E.F. indica, según tu prioridad, a cuáles le das más importancia.
22. Selecciono los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje
23. Selecciono los deportes debido al material del que dispongo
24. Selecciono los deportes debido a las instalaciones de las que dispongo
25. Selecciono los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos
26. Selecciono los deportes por ser los que demandan los alumnos
27. Selecciono los deportes por ser los que más conozco /domino
33. En tu opinión, ¿qué valores educativos podemos fomentar con la enseñanza de los deportes en las clases de E.F.?
34. ¿A qué deportes le dedicas más tiempo?
35. ¿Qué deportes impartes en las clases de E.F.?
36. ¿Utilizas los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.?
37. ¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva
38. ¿Cuántas unidades didácticas dedicas a los deportes?

Cuadro 53: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de contenidos

En este apartado pretendemos analizar la importancia que los profesores dan al bloque de contenidos de Juegos y Deportes respecto al resto de bloques de contenidos, así como qué deportes imparten en sus clases y el porqué se inclina por dar esos deportes.

Ítem nº 10: Importancia que se le da a cada bloque de contenido

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario, donde puntuamos de 1 a 5 los ítems que a continuación presentamos, y una vez obtenida la media de cada uno de ellos, podemos observar que, el bloque de contenido de Juegos y Deportes es el que adquiere mayor importancia, tanto en el primer ciclo como

en el segundo ciclo de la ESO. Es por esto por lo que creemos que, todo estudio que contribuya a la formación del profesorado en el ámbito del deporte escolar será muy productivo para la programación y puesta en práctica de los mismos en el aula. Estos datos coinciden con los obtenidos por Machota (2007), Salina y Viciana (2006), Viciana y Col. (2006), Baena (2006), Matanin y Collier (2003), Zabala, Viciana y Lozano (2002), Zabala y Col. (2001) Díaz Lucea (2001) y Napper-Owen y Col. (1999). Por el contrario, no se corresponden con las investigaciones de Salina, Miranda y Viciana (2006), donde el bloque de cualidades motrices prevalece sobre el de juegos y deportes.

		N	Mínimo	Máximo	Media
Condición Física y Salud	1º Ciclo	57	1	5	4,11
	2º Ciclo	52	1	5	4,35
Juegos y deportes	1º Ciclo	58	3	5	4,24
	2º Ciclo	53	2	5	4,40
Cualidades motrices básicas	1º Ciclo	58	1	5	4,00
	2º Ciclo	53	1	5	3,32
Actividades en la naturaleza	1º Ciclo	57	1	5	2,65
	2º Ciclo	52	1	5	2,85
Expresión Corporal	1º Ciclo	57	1	5	2,79
	2º Ciclo	52	1	5	3,02

Tabla 27: Importancia de los bloques de contenidos según los profesores de E.F. de la provincia de Huelva

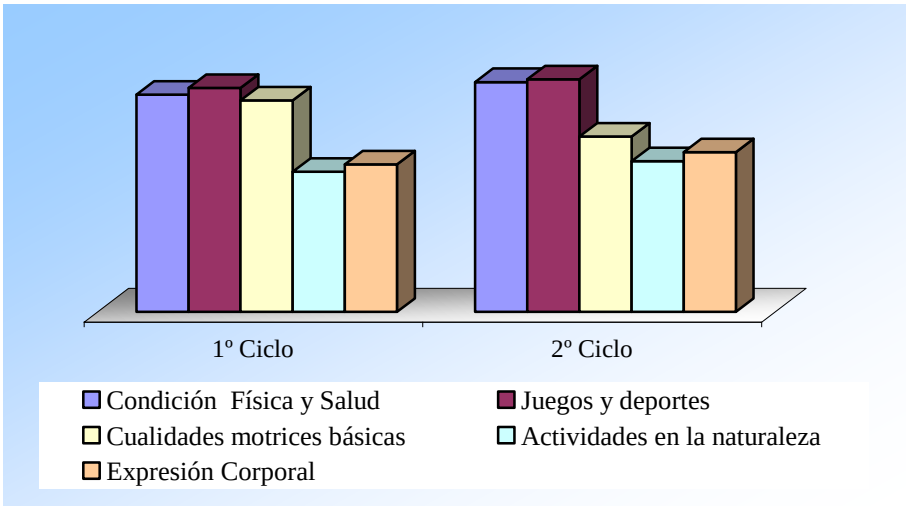


Gráfico 59: Importancia de los bloques de contenidos según los profesores de E.F. de la provincia de Huelva

Ítem nº 36: ¿Utilizas los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.?

Según Viciana (2002), una de las recomendaciones metodológicas que debe tener en cuenta todo profesor de Educación Física a la hora de llevar a cabo su programación es el hecho de tratar los diferentes bloques de contenidos de manera global y conjunta.

Como se puede observar, según los datos obtenidos, la gran mayoría de los docentes, un 82,5 %, utilizan los contenidos deportivos como medio para el desarrollo de otros bloques de contenidos.

Podemos hacernos la siguiente pregunta, ¿a través de dicho bloque de contenido realmente se puede trabajar eficazmente los demás bloques?, o ¿es que quizás debemos planearnos seriamente lo que Vizuete (2002:146) nos señala afirmando que "en la formación (pensamiento) de los actuales estudiantes de Educación Física existe una carga importante de impacto sportisvista"?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	82,5	85,2
No	14,3	100,0

Tabla 28: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.

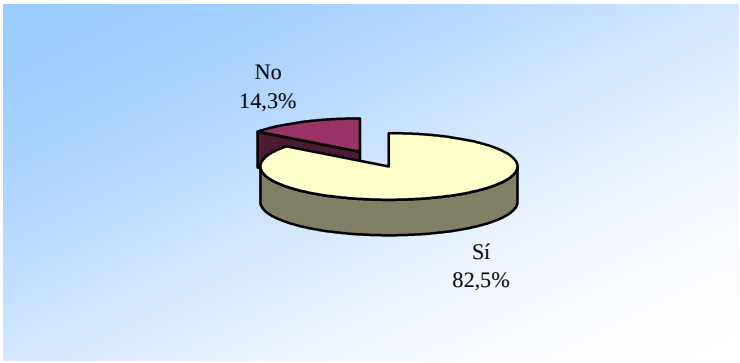


Gráfico 60: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.

Centrándonos por separado en cada uno de los bloques de contenidos, se observa cómo el bloque de contenido de condición física y el de salud son los que más se trabajan a través de los contenidos deportivos, mientras que el de expresión corporal resulta ser el que menos.

Según el estudio realizado por Napper-Owen y Col. (1999), el bloque de contenido de Expresión corporal es el que adquiere menor importancia dentro del profesorado de Educación Física.

	Condición Física y salud	Cualidades Motrices Básicas	Actividades en el Medio natural	Expresión Corporal
No	20,6	52,4	84,1	88,9
Sí	73,0	41,3	9,5	7,9

Tabla 29: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.

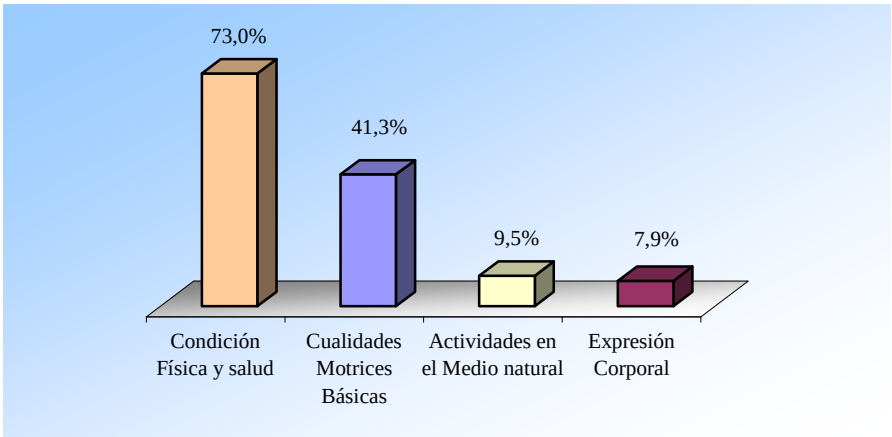


Gráfico 61: Porcentaje de docentes que utiliza los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.

A la hora de inclinarse por impartir uno u otro deporte, todo docente tiene en cuenta directa o indirectamente una serie de aspectos. A continuación, analizamos los principales motivos por los que los profesores de Educación Física seleccionan determinados deportes para impartir durante sus clases.

Ítem nº 22: Selecciono los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje

Ítem nº 23: Selecciono los deportes debido al material del que dispongo

Ítem nº 24: Selecciono los deportes debido a las instalaciones de las que dispongo

Ítem nº 25: Selecciono los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos /as

Ítem nº 26: Selecciono los deportes por ser los que demandas los alumnos /as

Ítem nº 27: Selecciono los deportes por ser los que más conozco y domino

Después de analizar los datos obtenidos, podemos destacar el alto porcentaje de profesores que imparten en sus clases determinados deportes teniendo en cuenta el material del que disponen en el centro; el 57,6 % de los docentes afirman estar de acuerdo con esta afirmación, y el 25,6 % totalmente de acuerdo. Datos similares son obtenidos por Viciana y Col. (2004) y Viciana y Requena (2002).

	Selecciono los deportes debido al material del que dispongo
Nada de acuerdo	1,7 %
Poco de acuerdo	15,3 %
De acuerdo	57,6 %
Totalmente de acuerdo	25,4 %

Tabla 30: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido al material del que disponen

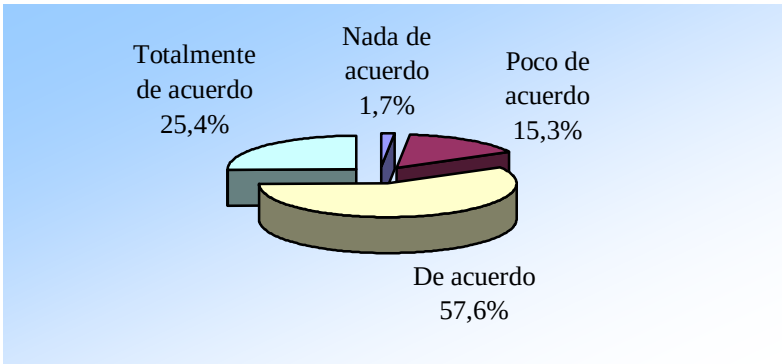


Gráfico 62: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido al material del que dispongo

Por otro lado, un aspecto que aparece con un porcentaje bastante elevado es el hecho de que la mayoría de los docentes, dicen elegir determinados deportes debido a las instalaciones que poseen; el 56,7 % afirman estar de acuerdo con la afirmación y el 31,7 % totalmente de acuerdo. De ahí podemos deducir, en parte, que los deportes más practicados en las clases de Educación Física siguen siendo, entre otros, los deportes tradicionales, ya que la mayoría de los centros educativos están dotados de las instalaciones propias para la práctica de los mismos.

Éste es un problema que compete a la Junta de Andalucía y en el que poco podemos hacer los profesionales de Educación Física. En este sentido, Castejón (2004a), afirma que las instalaciones deportivas en los centros educativos están construidas para la práctica de determinados deportes como el fútbol, baloncesto, balonmano. En la misma línea, Brousse, Villalón y Molina (1999), haciendo referencia a los deportes de lucha con agarre, afirman que el no disponer de instalaciones específicas en los centros educativos hace que la presencia de los mismos en las programaciones de Educación Física sea muy escasa.

	Selecciono los deportes debido a las instalaciones de las que dispongo
Nada de acuerdo	0 %
Poco de acuerdo	11,6 %
De acuerdo	56,7 %
Totalmente de acuerdo	31,7 %

Tabla 31: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a las instalaciones de las que disponen

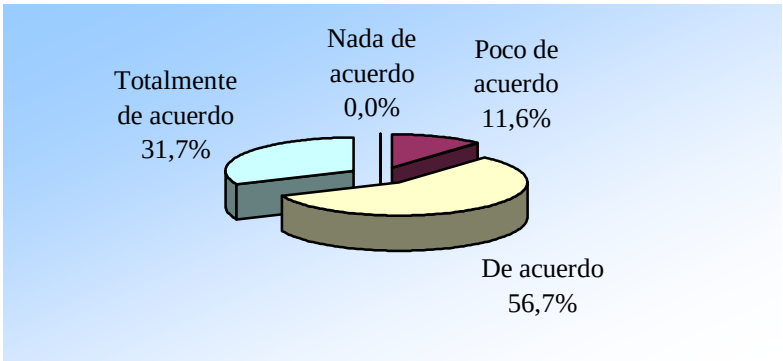


Gráfico 63: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a las instalaciones de las que disponen

Por otro lado, el 66,1 % de los docentes afirma que entre los aspectos que suelen tener presente al impartir un contenido deportivo, está el que sean deportes motivantes y novedosos para el alumnado. En este sentido, estudios realizados por Sáenz-López y col. (1999) y Conte y Moreno (2003), afirman que una de las mayores preocupaciones que tienen los docentes es conseguir una motivación adecuada de los alumnos /as con el fin de evitar el fracaso de sus clases.

	Selecciono los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos /as
Nada de acuerdo	10,2 %
Poco de acuerdo	23,7 %
De acuerdo	57,6 %
Totalmente de acuerdo	8,5 %

Tabla 32: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos /as

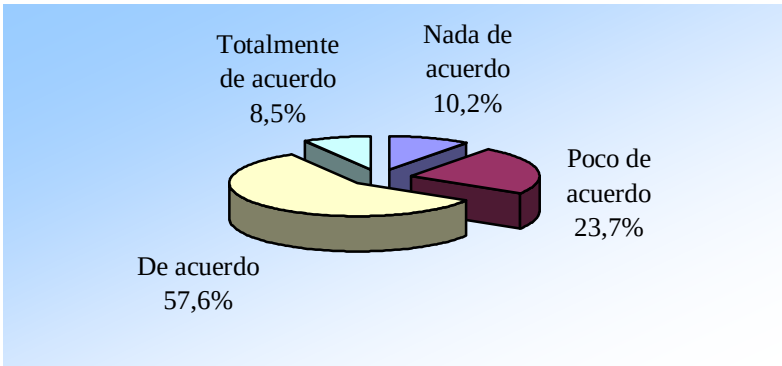


Gráfico 64: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos /as

En lo que respecta a la demanda e intereses del alumnado a la hora de elegir deporte, éste aspecto parece ser un factor a tener en cuenta sólo por el 47,5 % del profesorado. Estos datos se diferencian de los obtenidos por Salina y Col. (2006), donde el 74 % de los docentes en formación inicial dice adecuar sus planificaciones teniendo en cuenta los intereses de sus alumnos /as. En este sentido, Viciana (2002) afirma que la influencia del alumnado es uno de los factores más importantes que debe regir la planificación. Sin embargo, Ishee (2002), hace una crítica a este respecto, ya que afirma, que las administraciones, en ocasiones, pasan por alto los intereses de los alumnos /as.

Teniendo en cuenta también el estudio de Gutiérrez y Col. (2007), en donde se estudia el perfil de los docentes de Educación Física desde el punto de vista del alumnado, relacionándolo con los datos obtenidos en nuestra investigación, podemos decir que los datos de ambos estudios tienen cierta semejanza, ya que, según esta investigación, lo que más satisface a los alumnos /as de Secundaria son los deportes de equipo, contenido que anteriormente señalamos como los más utilizados por los docentes en sus clases. En este mismo sentido, Brian Cleven (2006), Greenwood y Stillwell (2001), en sus investigaciones realizadas en el sur de California, afirman que dentro de los principales deportes escogidos por los alumnos /as son fundamentalmente deportes de equipo propios de esa zona geográfica.

	Selecciono los deportes por ser los que demandas los alumnos /as
Nada de acuerdo	8,4 %
Poco de acuerdo	44,1 %
De acuerdo	45,8 %
Totalmente de acuerdo	1,7 %

Tabla 33: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que demandas los alumnos /as

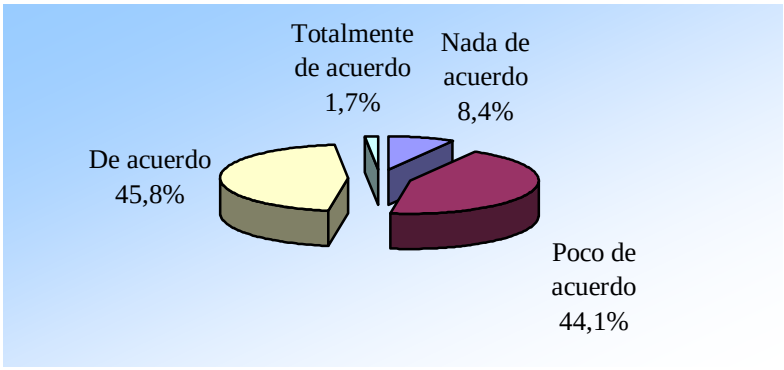


Gráfico 65: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que demandas los alumnos /as

Otro de los aspectos que observamos es que el 54 % de los docentes plantea los contenidos deportivos que conocen bien y que dominan. En este sentido, Castejón y Col. (2001), afirman que las planificaciones tendrán una u otra inclinación hacia cualquiera de los bloques de contenidos, en función del dominio del profesor. Por ello, Castejón (2004a), afirma que la mayoría de los alumnos /as se encuentran con un filtro, de censura previa, que le impiden acceder a ciertos conocimientos. Este mismo autor en el 2005, afirma que la selección de los contenidos viene condicionada por las creencias y por el dominio que tenga el profesor del contenido a impartir. Del mismo modo, Brousse, Villalón y Molina (1999:187), afirman que, *en la educación física escolar la práctica de un reducido número de deportes, produce una estandarización poco favorable de la completa formación de los alumnos /as, pues disminuye sus experiencias creativas y espontáneas.*

Por este motivo, nos preguntarnos la siguiente cuestión, ¿reciben los profesores de Educación Física una formación completa y de calidad respecto al bloque de contenidos de Juegos y Deportes?

	Selecciono los deportes por ser los que más conozco y domino
Nada de acuerdo	11,9 %
Poco de acuerdo	33,9 %
De acuerdo	47,5 %
Totalmente de acuerdo	6,7 %

Tabla 34: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que conocen y dominan

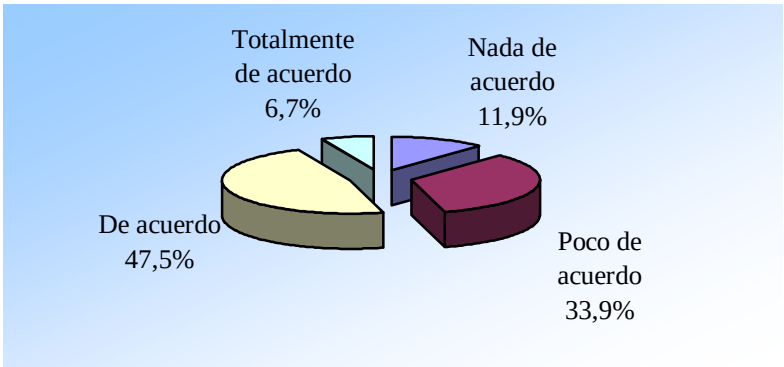


Gráfico 66: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser por ser los que conocen y dominan

Finalmente, para concluir con el análisis de estos ítems y coincidiendo con los estudios realizados por Zabalza, Viciana y Lozano (2002), queremos resaltar positivamente el hecho de que los docentes seleccionen los contenidos deportivos debido a su riqueza en el aprendizaje en un 66,9 %.

	Selecciono los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje
Nada de acuerdo	10,1 %
Poco de acuerdo	23,7 %
De acuerdo	57,7 %
Totalmente de acuerdo	8,4 %

Tabla 35: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje

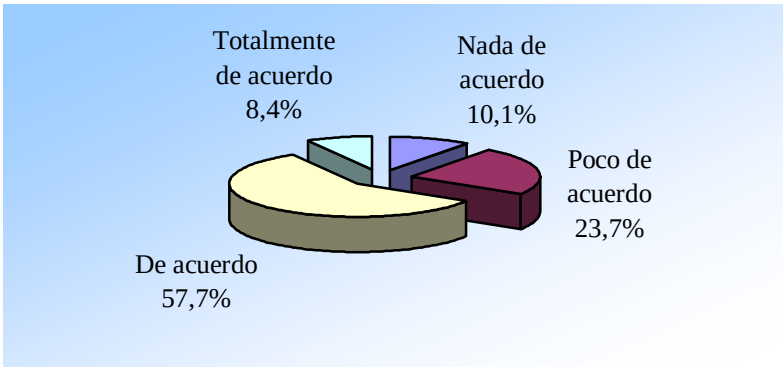


Gráfico 67: Porcentaje de profesores que seleccionan los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje

Ítem nº 33: Valores educativos que se pueden fomentar:

El ítem que a continuación analizamos es una pregunta abierta en la que se pide al docente que nos indique los valores que pretende fomentar en el alumnado a través de los contenidos deportivos.

En relación con otras investigaciones en esta línea, encontramos estudios como los de Cruz y Col. (1991), citados por Gutiérrez Sanmartín (1995), quienes realizan un trabajo de investigación con 66 futbolistas, de entre 12 y 16 años, con el objetivo de estudiar los valores que propician distintas conductas. Otros estudios relacionados con la promoción de valores a través de la práctica deportiva son los realizados por Gutiérrez y Col. (1995, 1998b, 2003), Álamo, Amador y Pintor Díaz (2002), entre otros.

Centrándonos en los datos obtenidos, queremos resaltar que el cien por cien de los docentes encuestados considera que mediante la aplicación de los contenidos deportivos en las clases de Educación Física podemos desarrollar una serie de valores en el alumnado. Por ello, a continuación presentamos un cuadro en donde reflejamos la frecuencia en las que aparecen los distintos valores en las respuestas obtenidas.

Valores	Frecuencia
Respeto (a compañeros, adversario, jueces, normas)	48
Cooperación, compañerismo	46
Integración, coeducación, no discriminación, igualdad	28
Superación	19
Constancia, esfuerzo, tenacidad	13
Autoestima, confianza en si mismo	10
Saber ganar y perder	10
Salud e higiene corporal	10
Participación	6
Tolerancia	6
Fairplay, honestidad	5
Solidaridad	5
Aceptación de un mismo	5
Motivación	4
Otros: generosidad, equilibrio, creatividad	4
Responsabilidad	3
Competitividad	2
Educación para la paz	2
Comunicación	2

Tabla 36: Principales valores educativos indicados por los profesores

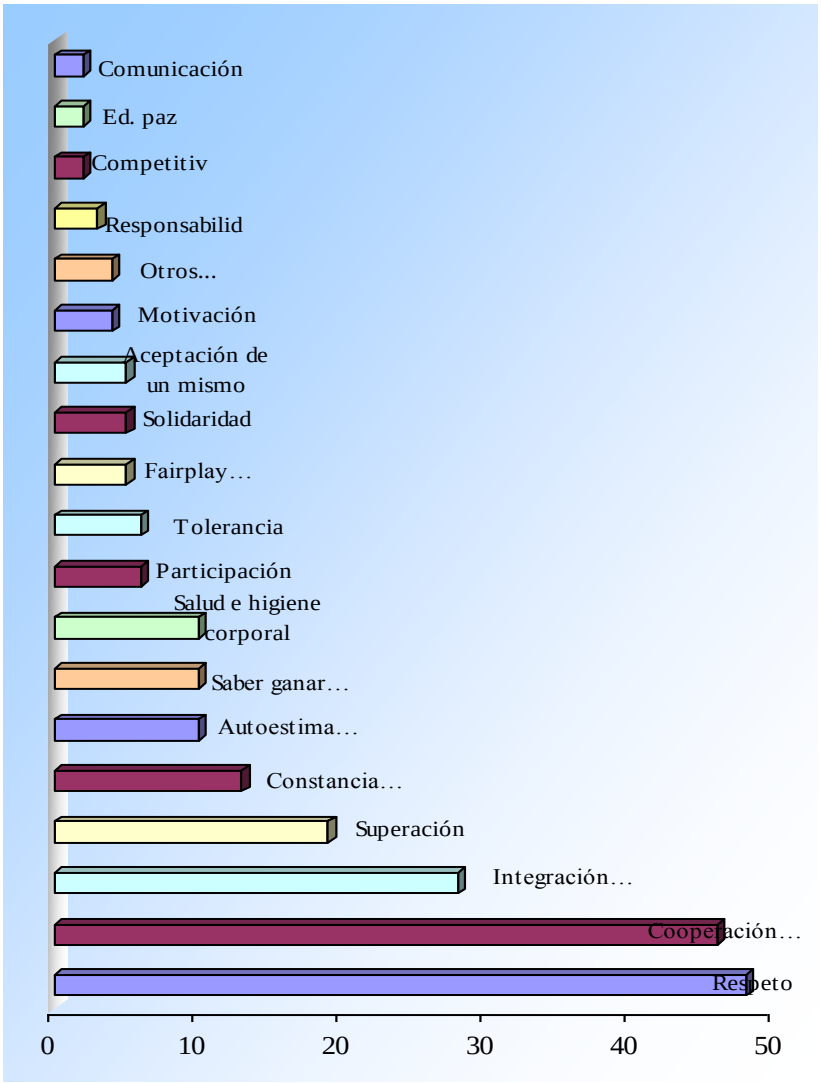


Gráfico 68: Principales valores educativos indicados por los profesores

Ítem nº 34: ¿A qué deportes le dedicas más tiempo?

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario, donde puntuamos de 1 a 3 el ítem que a continuación presentamos, y una vez obtenida la media de cada uno de ellos, podemos observar que los deportes colectivos presenta una mayor dedicación, tanto en el primer como en el segundo. Datos similares han sido obtenidos por Matanin y Collier (2003), Zabala, Viciana y Lozano (2002), y Napper-Owen y Col. (1999). Sin embargo, no ocurre lo mismo en el estudio

realizado por Salina y Viciana (2006), donde se observa que los deportes individuales cobraron mayor importancia.

		Mínimo	Máximo	Media
Deportes individuales	1º Ciclo	1	2	1,58
	2º Ciclo	1	3	1,54
Deportes colectivos	1º Ciclo	2	3	2,83
	2º Ciclo	1	3	2,86
Deportes adversario	1º Ciclo	1	3	1,58
	2º Ciclo	1	3	1,84

Tabla 37: Valoración de los deportes que los docentes conceden a las distintas disciplinas deportivas

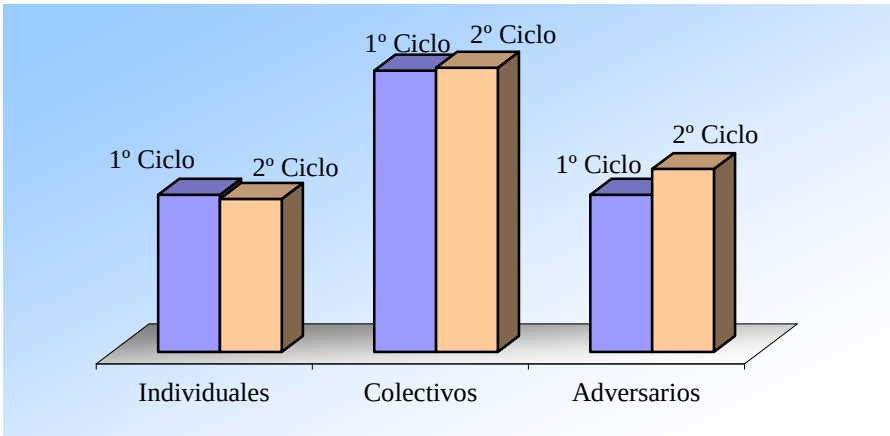


Gráfico 69: Valoración de los deportes que los docentes conceden a las distintas disciplinas deportivas

Ítem nº 35: ¿Qué deportes impartes en las clases de E.F?

Los datos contenidos en el presente ítem corroboran los datos de la cuestión anterior, ya que, los deportes que más se practican en todos los cursos

de Secundaria son por este orden: voleibol, baloncesto, balonmano y fútbol. Datos semejantes los podemos encontrar en las investigaciones realizadas por Zabalza, Viciana y Lozano (2002), y Aparecida y Ferreira (2004), donde se aprecian también como los deportes más practicados en las clases de educación Física los deportes tradicionales y de cooperación-oposición.

DEPORTE	% de los deportes 1º E.S.O.	% de los deportes 2º E.S.O.	% de los deportes 3º E.S.O.	% de los deportes 4º E.S.O.
Voleibol	47,6	41,2	38,1	49,2
Baloncesto	30,1	38,1	47,6	33,3
Balonmano	12,3	17,4	15,9	23,8
Fútbol	19	20,6	12,3	12,3
Bádminton	9,5	7,9	19	23,8
Hockey/Floorball	9,5	17,4	11,1	12,7
Atletismo	9,5	12,7	12,7	9,5
Fútbol-sala	7,9	9,5	6,4	12,3
Dxts. Alternat.	3,2	9,5	9,5	11,1
Gim. Art/Dxtva.	6,4	6,4	7,9	4,7
Béisbol	2	9,5	4,7	4,7
Palas	4,7	1,6	3,2	3,2
Judo	0	3,2	3,2	4,7
Orientación	0	0	3,2	7,9
Aeróbic	1,6	1,6	1,6	4,7
Indiacas	4,7	3,2	0	1,6
Tenis de Mesa	1,6	3,2	3,2	1,6
Rugby	0	1,6	1,6	1,6
Acrosport	0	0	0	4,7
Natación	1,6	1,6	1,6	0
Discos	0	0	3,2	0
Sofball	0	0	0	3,2
Korfball	0	0	1,6	0
Fútbol Americ.	0	0	0	1,6

Tabla 38: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en los distintos cursos de la E.S.O.

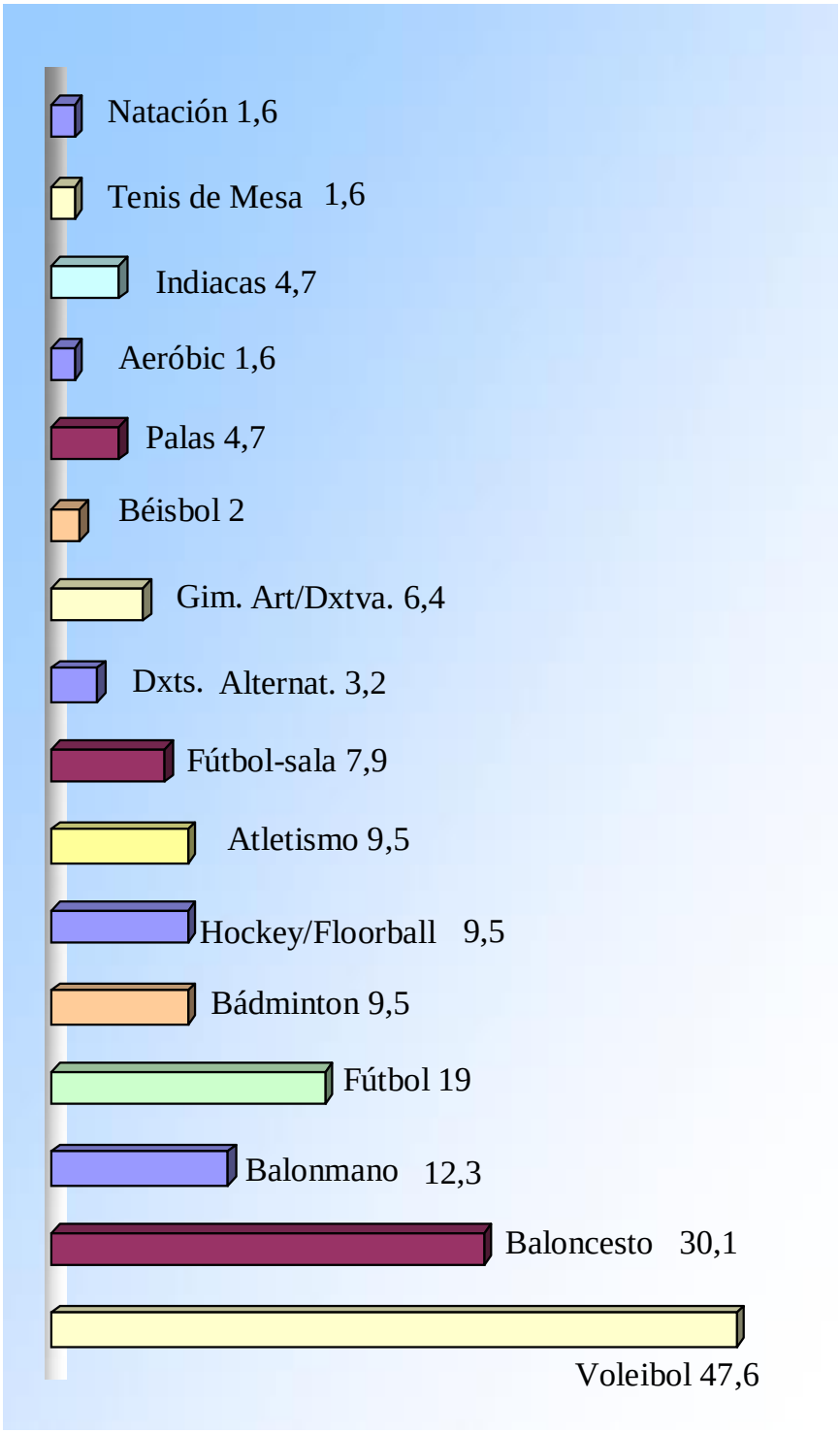


Gráfico 70: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 1º de la E.S.O.

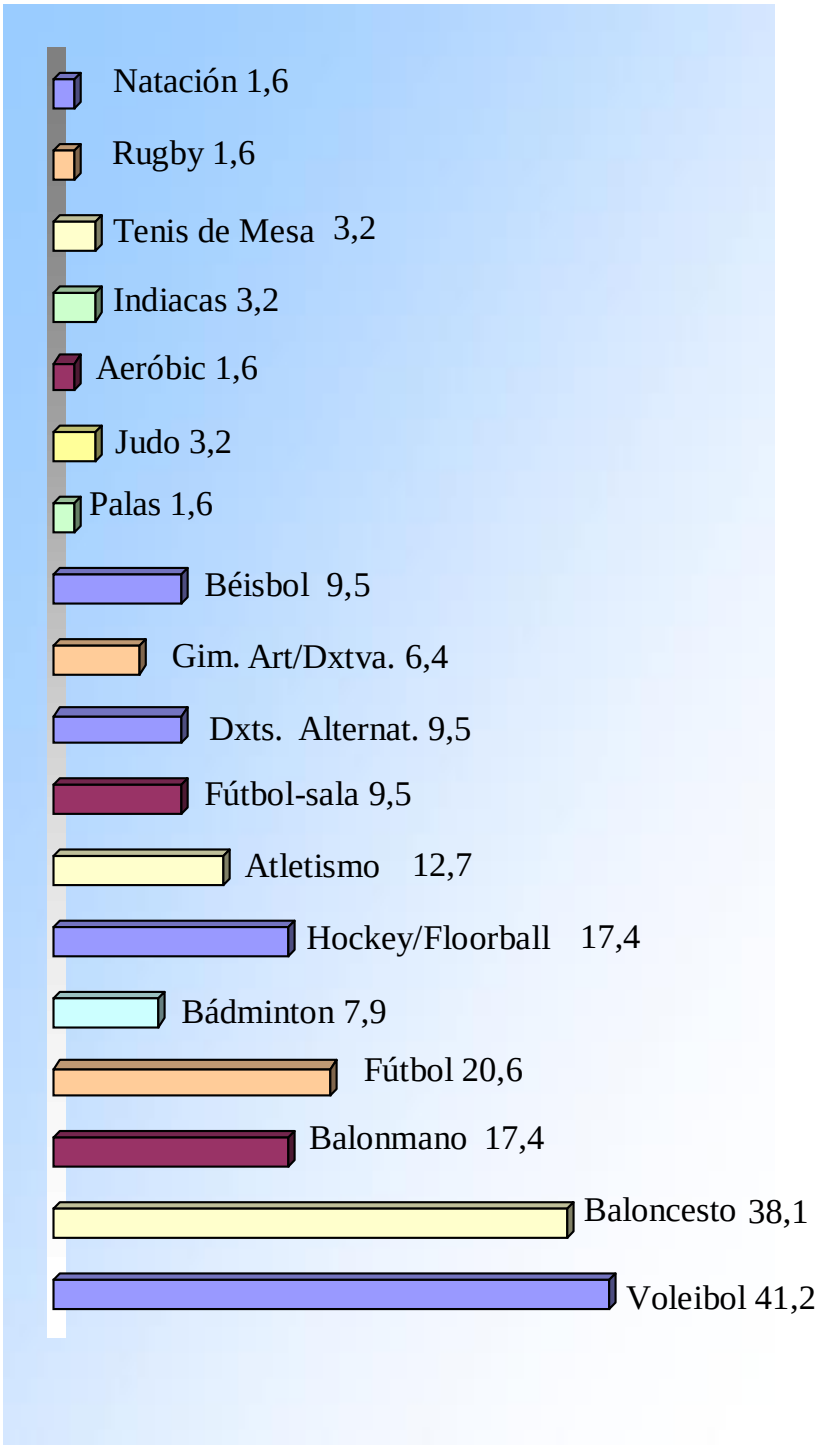


Gráfico 71: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 2º de la E.S.O.

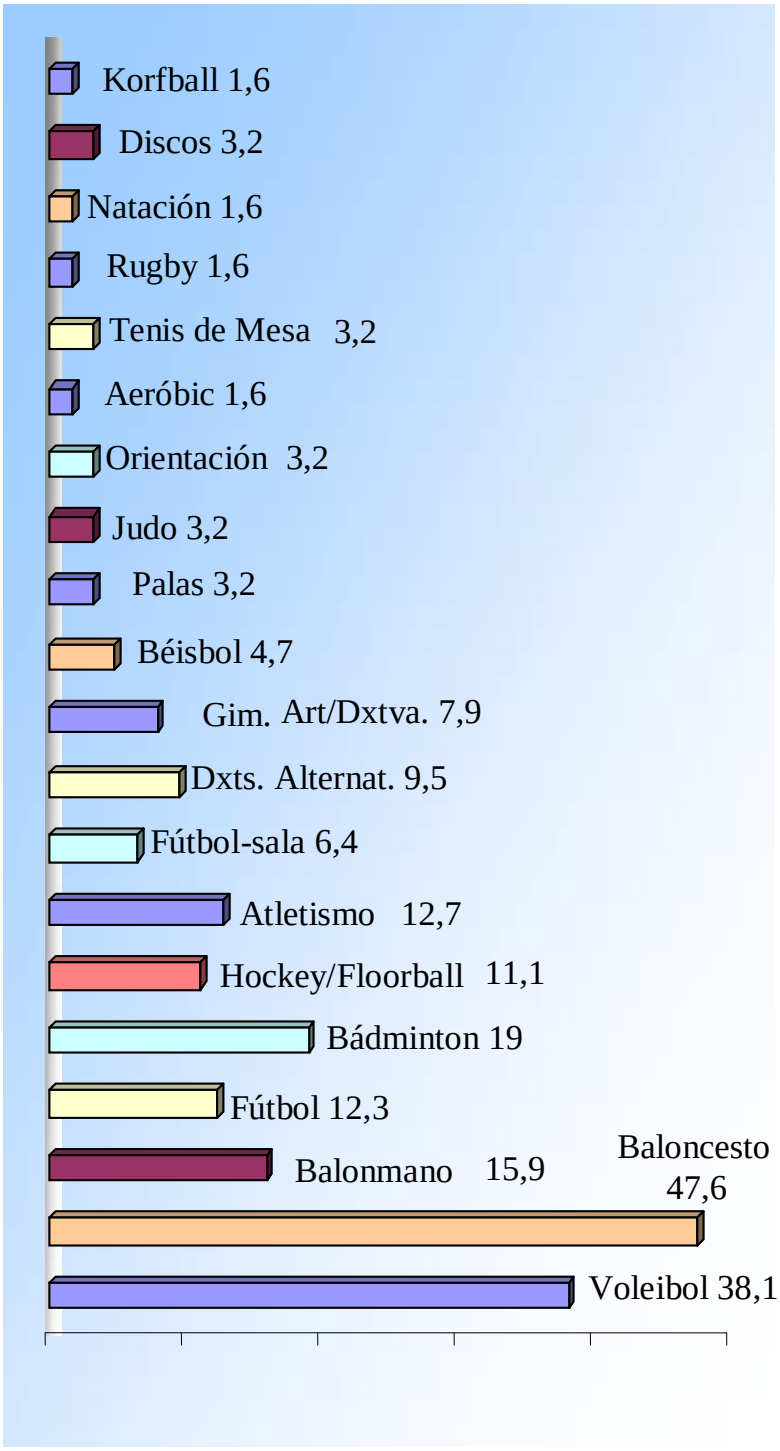


Gráfico 72: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 3º de la E.S.O.

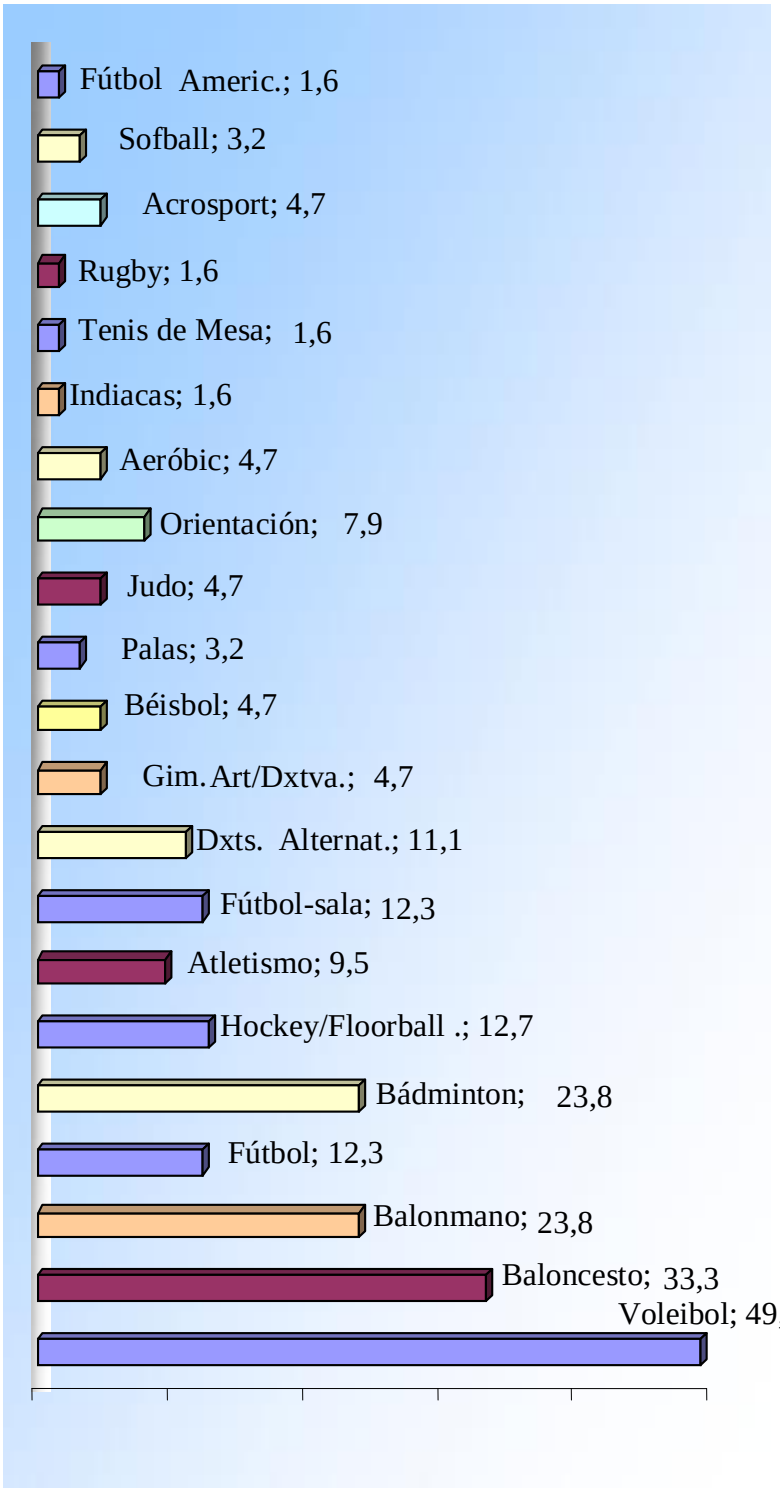


Gráfico 73: Deportes practicados en clase de E.F. en la provincia de Huelva en 4º de la E.S.O.

Ítem nº 37: ¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva?

En lo referente a la prioridad que los profesores dan a conceptos, procedimientos y actitudes, observamos que un 44,1 % de los profesores que contestan priorizan las actitudes sobre los procedimientos, dejando en último lugar los conceptos. Estos datos coinciden con las investigaciones realizadas por Burrows y Col. (2003) y Corbin (2002). Sin embargo, discrepan con los datos obtenidos en los estudio realizados por Vicina y Col. (2006); Zabalza, Viciana y Lozano (2002) y Manzano (2003), donde los profesores de E.F priorizan los procedimientos sobre las actitudes y finalmente los conceptos.

	Porcentaje válido
Proc-Conpt-Actit	18,6 %
Actit-Proc-Conpt	44,1 %
Proc-Actit-Concpt	30,5 %
Concpt-Proc-Actit	6,8 %

Tabla 39: Prioridad que los docentes otorgan en relación con conceptos, procedimiento y actitudes

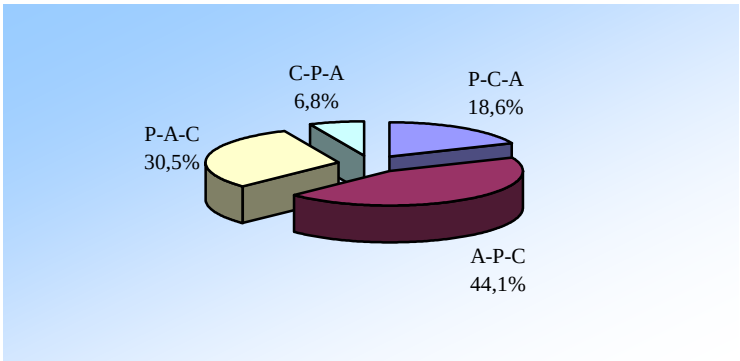


Gráfico 74: Prioridad que los docentes otorgan en relación con conceptos, procedimiento y actitudes

Ítem nº 38: ¿Cuántas U.D. son dedicadas a los deportes?

En lo referente al número de U.D. dedicadas a los deportes, los profesores se inclinan entre 4 y 6. Aquí se observa nuevamente la importancia que adquiere este bloque de contenidos. De estos datos se desprende, como bien afirma Castejón (2004b), que el deporte se convierte en ocasiones en el contenido estrella de nuestra asignatura.

Estos datos obtenidos son muy similares a los que nos encontramos en la investigación realizada en la ciudad de Granada por Zabalza, Viciana y Lozano (2002).

	1º E.S.O.	**2º E.S.O.**	**3º E.S.O.**	**4º E.S.O.**
1-3 U.D.	43,7 %	47,5 %	28,9 %	27,5 %
4-6 U.D.	56,3 %	52,5 %	65,8 %	67,5 %
7 ó más U.D.	0 %	0 %	5,3 %	5 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 40: U.D. desarrollas por curso por los profesores de E.F. de la provincia de Huelva

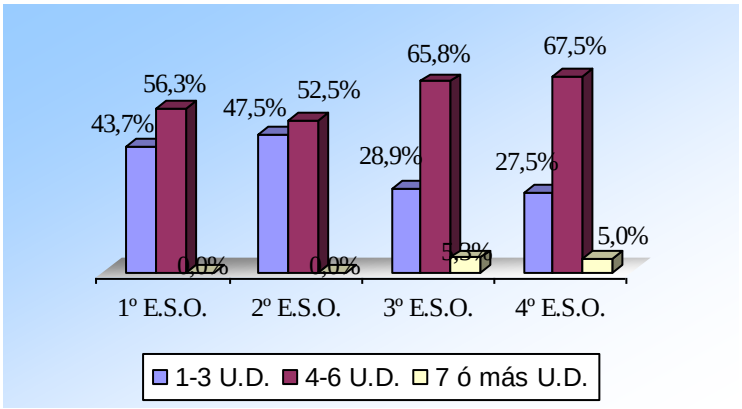


Gráfico 75: U.D. desarrollas por curso por los profesores de E.F. de la provincia de Huelva

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión contenidos.

SÍNTESIS DIMENSIÓN CONTENIDOS

Bloques de contenidos: el bloque de juegos y deportes es el más valorado

¿Utilizas los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F? el 82,5 % sí lo utilizan

Planteo los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje: el 66,9 %

Planteo los deportes debido al material del que dispongo: el 83 %

Planteo los deportes debido a las instalaciones: el 88,4 %

Planteo los deportes según la demanda de los alumnos/as: el 47,5 %

Planteo los deportes por ser los que más conozco y domino: el 54,2 %

Planteo los deportes por ser novedosos y motivantes: el 66,1 %

Valores educativos que se pueden fomentar: Principalmente respeto, cooperación, coeducación

¿A qué deportes les dedicas más tiempo?: De manera general a los deportes colectivos.

Prioridad de conceptos, procedimientos y actitudes: los profesores en general priorizan 1º actitudes, 2º procedimientos y 3º concepto.

U.D. dedicadas a los deportes: Principalmente entre 4 y 6

Cuadro 54: Síntesis dimensión de contenidos

4.1.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS

28. Los objetivos que planteo son principalmente de aprendizajes deportivos
29. Los objetivos que planteo son principalmente competitivos
30. Los objetivos que planteo son principalmente recreativos
31. Los objetivos que planteo son principalmente educativos para fomentar valores y actitudes positivas
32. Los objetivos que planteo son los mismos para todos los alumnos

Cuadro 55: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de objetivos

En esta dimensión vamos a analizar qué tipos de objetivos pretenden desarrollar los profesores de E.F. durante el desarrollo de las U.D. relacionadas con los contenidos deportivos, además de ver si plantean los mismos contenidos a todos los alumnos /as independientemente del nivel inicial de cada uno.

Ítem nº 28: Los objetivos que planteo son principalmente de aprendizajes deportivos

Ítem nº 29: Los objetivos que planteo son principalmente competitivos

Ítem nº 30: Los objetivos que planteo son principalmente recreativos

Ítem nº 31: Los objetivos que planteo son principalmente educativos para fomentar valores y actitudes positivas

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario donde puntuamos de 1 a 4 los ítems que presentamos, podemos observar, una vez obtenida la media de cada uno de ellos, que los profesores de Educación Física señalan como interés principal en cuanto a la consecución de los objetivos, el fomento de

valores y actitudes positivas, seguido de los objetivos centrados en el aprendizaje de los contenidos deportivos. Aunque preocupándose también de la diversión de sus alumnos /as y otorgándole menos importancia al aspecto competitivo. En investigaciones realizadas por Viciana y Col. (2006); Matanin y Collier (2003); Viciana y Col. (2003), los docentes en formación inicial han priorizado en sus objetivos que sus alumnos /as se diviertan.

Según las investigaciones realizadas por Garn y Donetta (2006) y Cothran y Ennis, (1998), los objetivos lúdicos tienen bastante importancia dentro de las clases de Educación Física, tanto para profesores como para alumnos /as.

En la investigación realizada por Alshammari (2004), sobre la percepción de los docentes de Kuwait, en cuanto a la importancia de los objetivos, se detecta que los profesores dan prioridad a los objetivos procedimentales, seguido de los actitudinales y otorgan el menor valor a los conceptuales.

	N	Mínimo	Máximo	Media
Los objetivos que planteo son principalmente de aprendizajes deportivos	59	2	4	3,32
Los objetivos que planteo están relacionados con aspectos competitivos	58	1	3	1,60
Los objetivos que planteo están relacionados con aspectos recreativos	61	1	4	3,05
Los objetivos que planteo son principalmente educativos para fomentar valores y actitudes positivas	59	2	4	3,54

Tabla 41: Media que le otorgan los profesores de E.F. de la provincia de Huelva al carácter de los objetivos

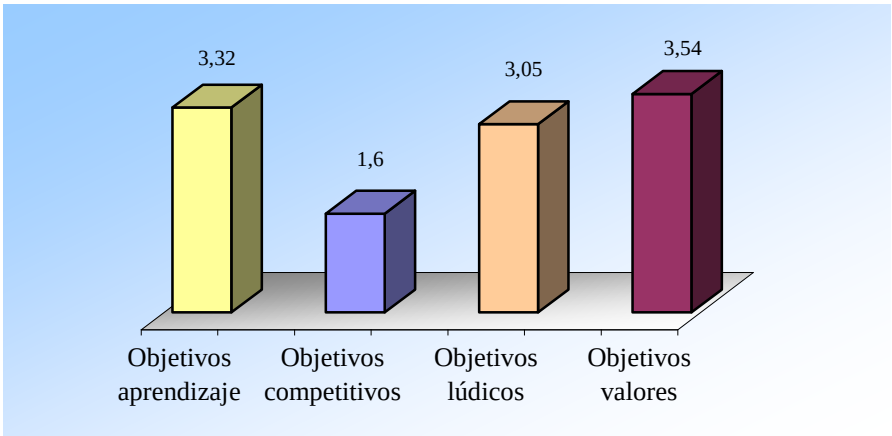


Gráfico 76: Media que le otorgan los profesores de E.F. de la provincia de Huelva al carácter de los objetivos

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a los distintos objetivos, en relación con el género, a los años de experiencias tanto en la educación como en escuelas deportivas como entrenador y la titulación académica.

Ítem nº 32: Los objetivos que planteo son los mismos para todos los alumnos /as

Según los datos obtenidos en este ítem, los calificamos como negativos, debido fundamentalmente a que el 21,8 % de los docentes dice plantear los mismos objetivos a todos los alumnos /as, por lo que nos planteamos si este porcentaje del profesorado no tiene en cuenta las capacidades individuales de cada alumno /a, sus experiencias previas, etc…

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	28,9	28,9
Poco de acuerdo	49,3	78,2
De acuerdo	16,7	94,9
Totalmente de acuerdo	5,1	100,0

Tabla 42: Porcentaje de profesores que plantea los mismos objetivos a todos los alumnos/as

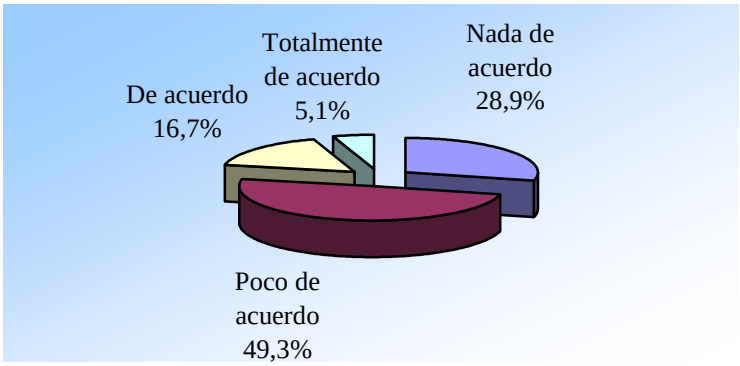


Gráfico 77: Porcentaje de profesores que plantea los mismos objetivos a todos los alumnos/as

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión objetivos.

SÍNTESIS DIMENSIÓN OBJETIVOS

Objetivos: Principalmente fomento de valores y actitudes, seguido de los aprendizajes deportivos, interesándose también por los objetivos lúdicos. Los objetivos competitivos pasan a un segundo plano

Los objetivos que planteo son los mismos para todos los alumnos: sí el 21,8 %

Cuadro 56: Síntesis dimensión objetivos

4.1.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA

46. ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes individuales?
47. ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes colectivos?
48. ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes de adversario?
49. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes individuales?
50. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes colectivos?
51. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes de adversario?
52. Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos lúdicos
53. Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos técnicos
54. Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos tácticos
55. Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas
56. Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica
57. Utilizo predominante una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas
58. Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos
59. Habitualmente el trabajo técnico lo realizo en situaciones similares al juego real
60. Habitualmente los medios técnicos – tácticos los trabajo en situaciones similares al juego real
61. Me resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos

Cuadro 57: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de metodología

El apartado que a continuación presentamos es el más extenso en cuanto al número de ítems propuestos en el cuestionario. Primeramente, nos vamos a centrar fundamentalmente en la importancia que los docentes dan a cada tipo de estrategia en la práctica, así como a los estilo de enseñanza que utilizan, en función del tipo de deporte que trabaje en clase. Seguidamente, nos centraremos en la importancia que el profesor otorga a los aspectos técnicos y tácticos, además se pregunta por cuestiones que indican el cómo trabajan

dichos aspectos. En todas estas cuestiones intentaremos ver si hay diferencias significativas en cuanto al primer y el segundo ciclo de la E.S.O.

Ítem nº 46: ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes individuales?

Ítem nº 47: ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes colectivos?

Ítem nº 48: ¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para los deportes de adversario?

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario donde puntuamos de 1 a 5 los ítems que presentamos, podemos observar, una vez obtenida la media de cada uno de ellos, que no hay diferencias significativas en cuanto a la importancia que se le da a cada tipo de estrategia entre el primer y el segundo ciclo de la E.S.O.

Además, según los datos obtenidos observamos que no hay diferencias significativas en cuanto a la estrategia utilizada en función del deporte, ya que tanto en los deportes individuales, como en los deportes colectivos y de adversario, la estrategia más utilizada es la global, seguida de la mixta y dejando en último lugar la utilización de la estrategia analítica.

Comparando la utilización de cada una da las estrategias según el ciclo, destacamos que la estrategia en la práctica global adquiere mayor valor en el primer ciclo, mientras que la estrategia mixta y la analítica lo adquieren en el segundo ciclo de la E.S.O.

Esto lo podemos relacionar con el hecho de que es en el segundo ciclo donde los profesores de Educación Física comienzan a trabajar más detenidamente aspectos técnicos, dato que trataremos más adelante.

DEPORTES INDIVIDUALES		Media	DEPORTES COLECTIVOS		Media	DEPORTES ADVERSARIO		Media
E.P. Global	1º Ciclo	4,21	**E.P. Global**	1º Ciclo	4,56	**E.P. Global**	1º Ciclo	4,38
	2º Ciclo	3,87		2º Ciclo	4,37		2º Ciclo	3,21
E.P. Analítica	1º Ciclo	2,95	**E.P. Analítica**	1º Ciclo	2,69	**E.P. Analítica**	1º Ciclo	2,85
	2º Ciclo	3,47		2º Ciclo	3,08		2º Ciclo	3,22
E.P. Mixta	1º Ciclo	4,02	**E.P. Mixta**	1º Ciclo	3,72	**E.P. Mixta**	1º Ciclo	3,87
	2º Ciclo	4,23		2º Ciclo	4,09		2º Ciclo	4,21

Tabla 53: Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F

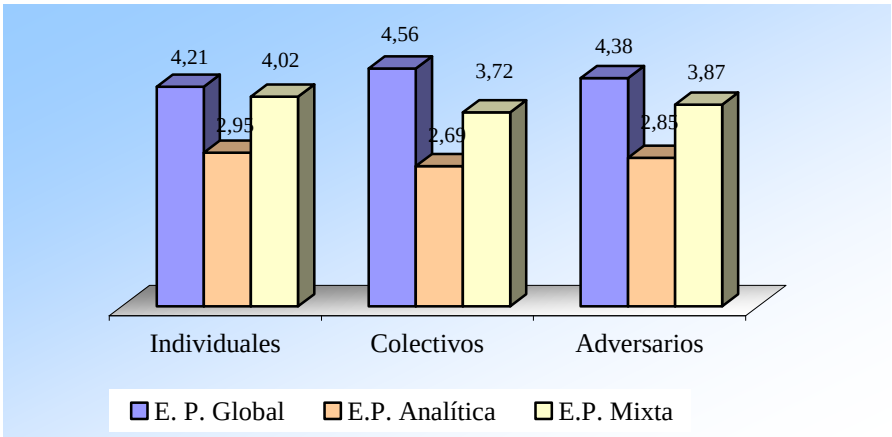


Gráfico 78: Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F. en el 1º ciclo

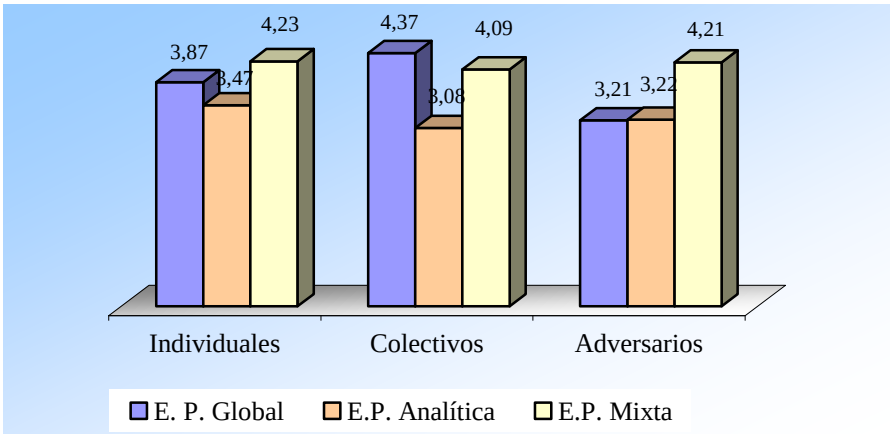


Gráfico 79: Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F. en el 2º ciclo

Ítem nº 49: ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes individuales?

Ítem nº 50: ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes colectivos?

Ítem nº 51: ¿Qué estilos de enseñanza utilizas para los deportes de adversario?

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario donde puntuamos de 1 a 5 los ítems que presentamos, podemos observar, una vez obtenida la media de cada uno de ellos, que no hay diferencias significativas entre el primer ciclo y el segundo de la E.S.O., en lo que se refiere a los estilos de enseñanza utilizados en cada modalidad deportiva.

Podemos observar según los datos presentados en el siguiente cuadro, que los valores adquiridos en los distintos estilos de enseñanza son semejantes en las tres modalidades de deportes. De ahí podemos decir que los estilos menos utilizados son el mando directo y la libre exploración, seguido de la enseñanza recíproca.

Por el contrario los más utilizados para el desarrollo de los deportes individuales son el mando directo modificado y la asignación de tareas. En cuanto a los deportes colectivos los estilos más utilizados son la asignación de tareas, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Y para los deportes de adversario, los estilos de enseñanza más utilizados son el mando directo modificado, la asignación de tareas y el descubrimiento guiado.

Siguiendo la propuesta de los Estilos de Enseñanza planteada por Delgado (1991), en la que los agrupa en función de sus principales características, vemos que para los deportes individuales los profesores utilizan estilos de enseñanza tradicionales, donde el principal objetivo es la repetición de los ejercicios bajo el mando del profesor.

En cuanto a los deportes colectivos destacan los estilos tradicionales además de otros estilos que se caracterizan por la participación del alumno /a en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos obtenidos en nuestra investigación son totalmente diferentes al estudio realizado por Delgado (1998), ya que el autor afirma que tanto los profesores de Educación Física que imparten clases, como los estudiante de 5º curso de Educación Física valoran negativamente los estilos de enseñanza tradicionales.

Según Delgado (1996), el estilo de enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz debe dominar y saber aplicar distintos estilos de enseñanza tras realizar un análisis previo de la situación.

		Media DEPORTES INDIVIDUALES	**Media DEPORTES COLECTIVOS**	**Media DEPORTES ADVERSARIO**
Mando directo	1º ciclo	2,96	2,90	2,76
	2º ciclo	2,78	2,60	2,60
Mando directo modificado	1º ciclo	3,77	3,40	3,33
	2º ciclo	3,69	3,28	3,50
Asignación de tareas	1º ciclo	3,64	3,71	3,42
	2º ciclo	3,71	3,90	3,86
Descubrimiento guiado	1º ciclo	3,33	3,71	3,50
	2º ciclo	3,24	3,71	3,24
Enseñanza recíproca	1º ciclo	2,90	3,00	2,88
	2º ciclo	2,97	3,19	2,90
Resolución de problemas	1º ciclo	3,22	3,58	3,65
	2º ciclo	3,47	3,83	3,20
Libre exploración	1º ciclo	2,48	2,80	2,78
	2º ciclo	2,45	2,86	2,45

Tabla 44: Estilos de enseñanza utilizados para los deportes individuales, los colectivos y de adversario

Ítem nº 52: Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos lúdicos

Ítem nº 53: Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos técnicos

Ítem nº 54: Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos tácticos

A continuación, y una vez analizados la utilización de cada estilo de enseñanza, según el tipo de deporte practicado, vamos a estudiar conjuntamente los ítems que nos hablan de la importancia que los profesores otorgan a los aspectos lúdicos, técnicos y tácticos en cada uno de los ciclos de la E.S.O. al trabajar cualquier contenido deportivo. Seguidamente nos detendremos en el análisis de cada uno de los aspectos por separado.

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario donde puntuamos de 1 a 4 los ítems que presentamos, podemos observar, una vez obtenida la media de cada uno de ellos, que no hay diferencias significativas entre el primer y el segundo ciclo de la E.S.O.

Debemos destacar que al profesorado le interesa que sus alumnos /as se diviertan, ya que el valor más alto lo adquiere el aspecto lúdico. Aunque nos llama la atención los resultados de los siguientes ítems propuestos, ya que según los datos obtenidos, observamos que los profesores priorizan la técnica sobre la táctica. Este dato nos sorprende ya que actualmente numerosos estudios sobre los modelos de enseñanza del deporte en edad escolar, afirman que debemos priorizar los aspectos tácticos sobre los técnicos, todo lo contrario a lo obtenido.

	Media 1º ciclo	**Media 2º ciclo**
Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia al aspecto lúdico	3,28	3,00
Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia los aspectos técnicos	2,25	2,45
Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia los aspectos tácticos	2,24	2,33

Tabla 45: Importancia que dan los profesores al aspecto de los contenidos deportivos en las clases de E.F.

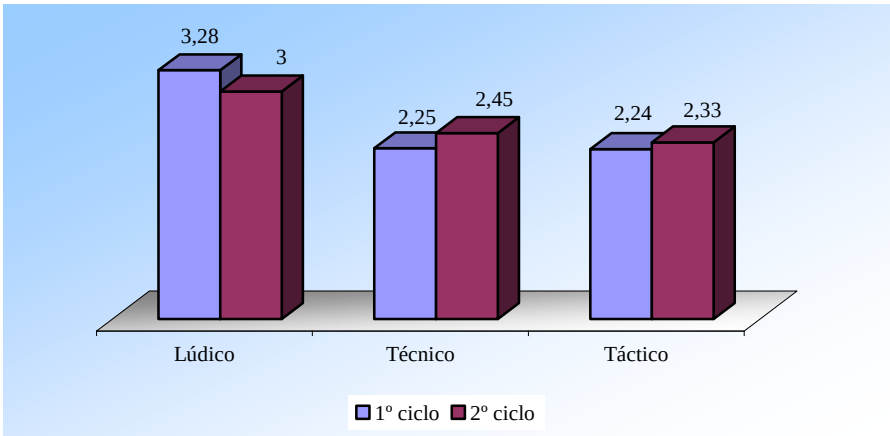


Gráfico 80: Importancia que dan los profesores al aspecto de los contenidos deportivos en las clases de E.F.

A continuación, nos centraremos en el análisis de cada uno de los ítems anteriores por separado.

Ítem nº 52: Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos lúdicos

Según los datos obtenidos podemos afirmar que el juego, el divertimento de los alumnos /as, etc…, dentro de la aplicación de contenidos deportivos, tiene un peso importante para los profesionales de la Educación

Física. Tanto es así que, según los datos obtenidos en referencia a la importancia de los aspectos lúdicos, tanto en el primer ciclo como en el segundo, la gran mayoría de los docentes se inclina a favor de éste. Concretando más podemos decir que sólo el 9,4 % de los profesores comenta que está poco de acuerdo en conceder más importancia a lo lúdico, mientras un porcentaje algo más elevado, el 17,3 %, así lo hacen al referirse al segundo ciclo.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco de acuerdo	9,4	9,4
De acuerdo	52,8	62,3
Totalmente de acuerdo	37,7	100,0

Tabla 46: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le dan más importancia al aspecto lúdico (1º Ciclo)

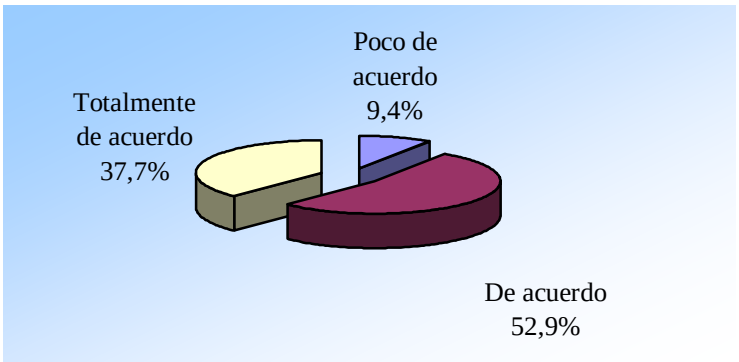


Gráfico 81: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia al aspecto lúdico (1º Ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco de acuerdo	17,3	17,3
De acuerdo	65,4	82,7
Totalmente de acuerdo	17,3	100,0

Tabla 47: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia al aspecto lúdico (2º Ciclo)

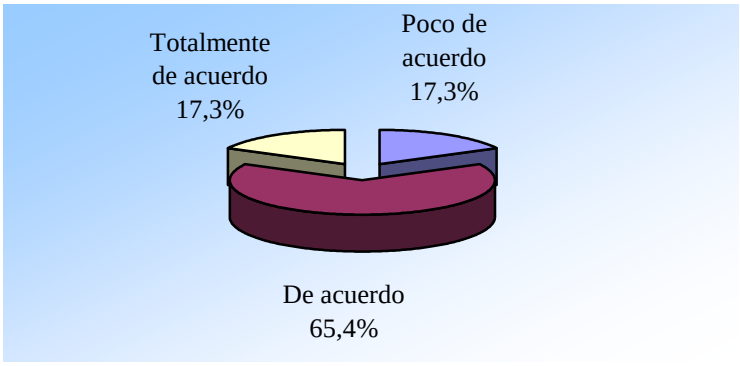


Gráfico 82: Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia al aspecto lúdico (2º Ciclo)

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a los aspectos lúdicos al trabajar los contenidos deportivos durantes las clases de Educación Física, teniendo en cuenta el género del profesorado, la titulación académica que posee y los años de experiencias, tanto en educación como en escuelas deportivas.

Ítem nº 53: Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos técnicos

Al analizar la importancia que los docentes conceden a los aspectos técnicos, observamos que la técnica va adquiriendo mayor importancia conforme avanzamos en la etapa de Secundaria.

En lo que respecta al primer ciclo, encontramos que hay una inclinación hacia la idea de no conceder importancia a la técnica por encima de otros aspectos, ya que, un 31,4% está de acuerdo, y el 2% está totalmente de acuerdo. En cuanto al segundo ciclo, esta inclinación se acentúa aún más, ya que, el 41,2% está de acuerdo, y un 7,8% está totalmente de acuerdo.

Llama la atención el alto porcentaje de docentes que concede mayor importancia a la técnica dentro del contexto educativo. Este es un aspecto característico de la metodología tradicional, ya que el hecho de otorgarle más importancia a la técnica va a contribuir que haya en los alumnos /as un escaso desarrollo de los mecanismos de decisión y percepción a favor del mecanismo de ejecución (Devís ,1992; Wein, 1995; Saénz-López, 1997; Viciana y Delgado, 1999, Lorenzo y Prieto, 2002; Castejón y Col., 2004b).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	9,8	9,8
Poco de acuerdo	56,9	66,7
De acuerdo	31,4	98,0
Totalmente de acuerdo	2,0	100,0

Tabla 48: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (1º Ciclo)

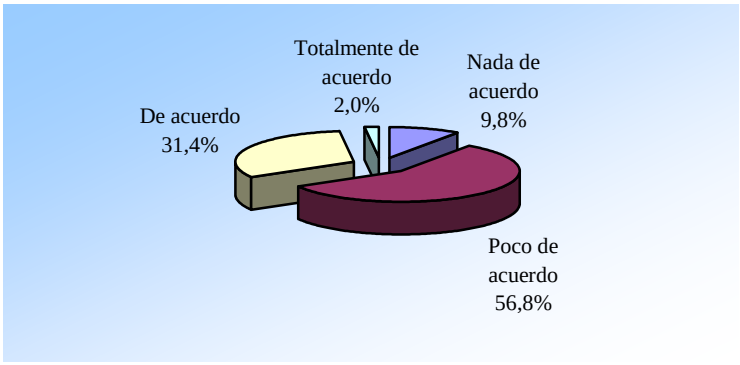


Gráfico 83: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (1º Ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	11,8	11,8
Poco de acuerdo	39,2	51,0
De acuerdo	41,2	92,2
Totalmente de acuerdo	7,8	100,0

Tabla 49: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (2º Ciclo)

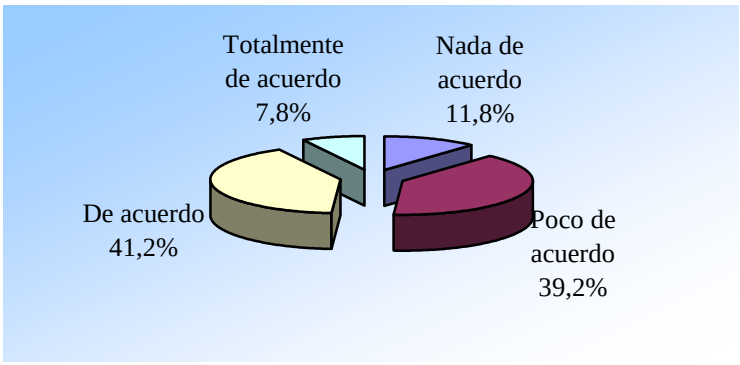


Gráfico 84: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos (2º Ciclo)

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a los aspectos técnicos al trabajar los contenidos deportivos durantes las clases de Educación Física, en relación al género, a los años de experiencias tanto en la educación como en escuelas deportivas como entrenador y a la titulación académica.

Ítem nº 54: Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos tácticos

Observando los datos obtenidos en este ítem y comparándolo con el anterior, llama la atención las respuestas de los docentes, ya que, actualmente, numerosos estudios sobre los modelos de enseñanza, en el ámbito del deporte escolar, afirman que debemos priorizar los aspectos tácticos sobre los técnicos (Giménez, 2000; Arnold, 1991; Thorpe 1992; Devís 1996; Devís, 1992; Thorpe, 1992) y, en general, ésta no es la inclinación de los docentes encuestados.

Según observamos, el 64,7 % de los encuestados no concede mayor importancia a los aspectos tácticos durante el primer ciclo, y el 56,9 % en el segundo.

Una de las principales características que se debe tener en cuenta en la metodología activa, propia de la practica deportiva en edad escolar, tanto dentro como fuera del contexto educativo, es el desarrollar en los alumnos /as una conciencia táctica y la toma de decisiones, anticipándose siempre a las los factores de ejecución técnica; es decir, la técnica se presenta subordinada a la táctica; es decir, ir del porqué al qué hacer (Devís, 1992; Thorpe, 1992).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	15,7	15,7
Poco de acuerdo	49,0	64,7
De acuerdo	31,4	96,1
Totalmente de acuerdo	3,9	100,0

Tabla 50: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia a los aspectos tácticos (1º Ciclo)

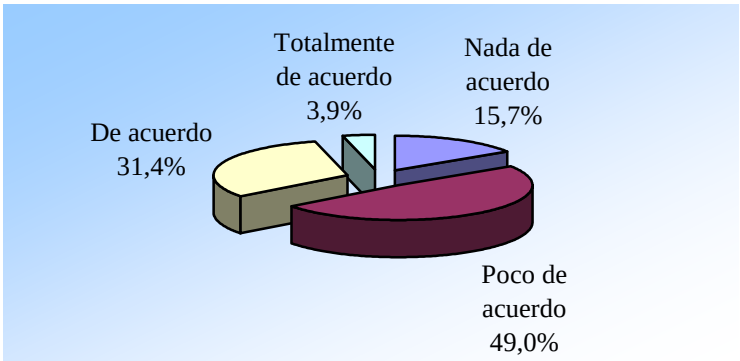


Gráfico 85: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia a los aspectos tácticos (1º Ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	15,7	15,7
Poco de acuerdo	41,2	56,9
De acuerdo	37,3	94,1
Totalmente de acuerdo	5,9	100,0

Tabla 51: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia a los aspectos tácticos (2º Ciclo)

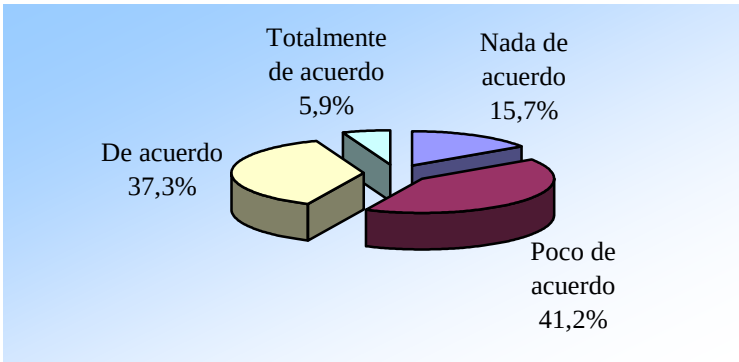


Gráfico 86: Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia a los aspectos tácticos (2º Ciclo)

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a los aspectos tácticos al trabajar los contenidos deportivos durantes las clases de Educación Física, teniendo en cuenta el género del profesorado, la titulación académica que posee y los años de experiencias, tanto en educación como en escuelas deportivas.

Ítem 55: Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas

Al analizar los datos obtenidos en este ítem, observamos cómo no encontramos diferencias significativas en cuanto a la utilización de métodos analíticos en situaciones aisladas para la mejora de la técnica, entre el primer y el segundo ciclo de la E.S.O.

En ambos caso, aproximadamente, el 50 % de los profesores, opinan que para la mejora de los aspectos técnicos se debe utilizar situaciones aisladas.

Desde nuestro punto de vista, los métodos analíticos son bastante válidos para la adquisición de la técnica, pero no es en el contexto educativo

donde no se deben anteponer a los métodos activos, ni aun cuando se pretenda mejorar la técnica.

Aunque creemos que el porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la adquisición de los gestos técnicos aún es muy elevado, es cierto que, "*el profesorado es cada vez más consciente de los efectos negativos que, desde el punto de vista de la consecución de los objetivos educativos, van asociados a la utilización de un modelo técnico de iniciación deportiva y de los valores y actitudes que dicho modelo incorpora"* (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	9,8	9,8
Poco de acuerdo	43,1	52,9
De acuerdo	41,2	94,1
Totalmente de acuerdo	5,9	100,0

Tabla 52: Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos (1º ciclo)

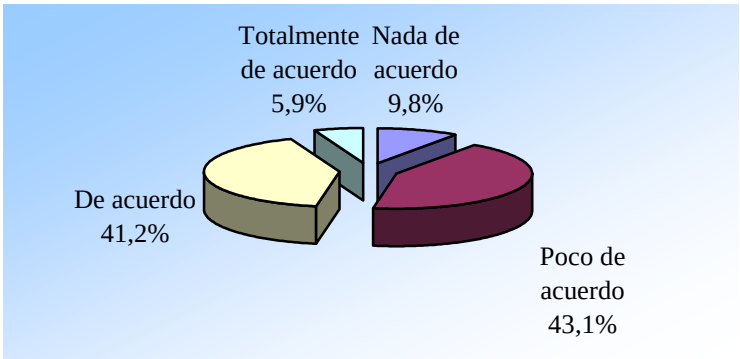


Gráfico 87: Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos en el 1º ciclo

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	9,8	9,8
Poco de acuerdo	39,2	49,0
De acuerdo	35,3	84,3
Totalmente de acuerdo	15,7	100,0

Tabla 53: Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos (2º ciclo)

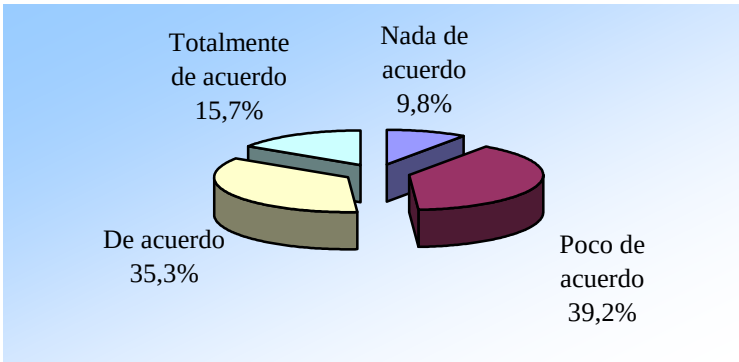


Gráfico 88: Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos en el 2º ciclo

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a la utilización de métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos, teniendo en cuenta el género del profesorado, la titulación académica que posee y los años de experiencias, tanto en educación como en escuelas deportivas.

Ítem 56: Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica

Según los datos obtenidos nos encontramos con una diferencia significativa entre el primer ciclo y el segundo ciclo de la E.S.O., ya que, para el primer ciclo, el 28 % de los encuestados, consideran que es necesario plantear actividades deportivas a través de modelos técnicos ya establecidos, mientras que esta misma consideración es apoyada por el 49 % de los docentes, cuando nos referimos al segundo ciclo.

Relacionando este dato con el obtenido anteriormente, en relación con la importancia que los docentes otorgan a la técnica, podemos verificar que conforme avanzamos en la etapa de Secundaria, los profesores van prestando más atención a que los alumnos /as asimilen la técnica de los gestos deportivos.

Una vez analizados los datos debemos hacernos las siguientes preguntas, ¿es necesario plantear algunas actividades a través de modelos técnicos ya establecidos? ¿Podríamos hablar en este caso de una enseñanza tradicional?

En ocasiones, muchos profesores consideran el asumir estas técnicas básicas como indispensables para la práctica del deporte en cuestión. Esta concepción plantea una visión del aprendizaje estática, sin preocuparse por el interés que pueda tener el alumno /a, ni sus capacidades para asimilar los ejercicios propuestos (Blázquez, 1995).

Según Cárdenas (2005), las estrategias de enseñanzas basadas en la reproducción de modelos cerrados de comportamiento, limitan el grado de libertad e inhiben el desarrollo de la creatividad del alumnado.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8,0	8,0
Poco de acuerdo	64,0	72,0
De acuerdo	28,0	100,0

Tabla 54: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (1º ciclo)

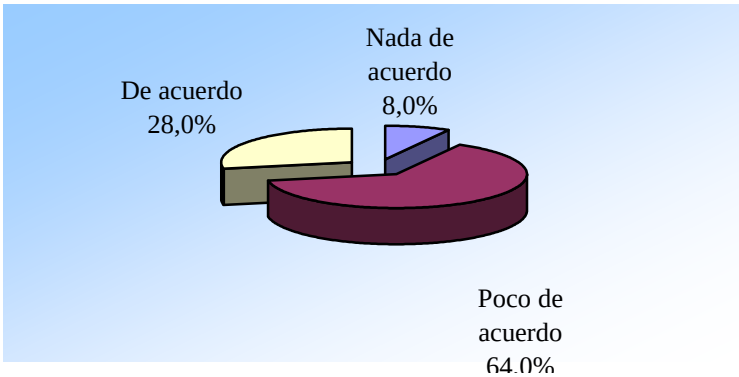


Gráfico 89: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (1º ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	3,9	3,9
Poco de acuerdo	45,1	49,0
De acuerdo	49,0	98,0
Totalmente de acuerdo	2,0	100,0

Tabla 55: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (2º ciclo)

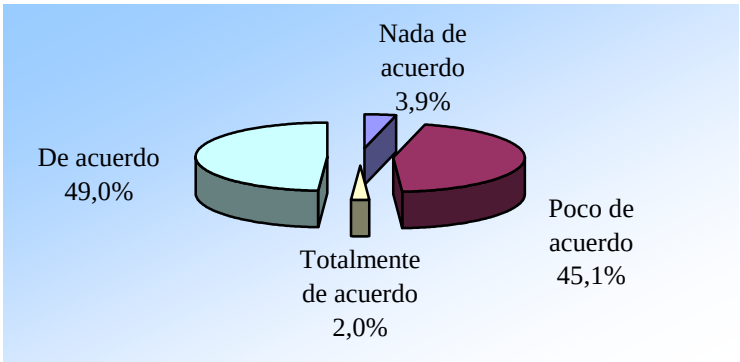


Gráfico 90: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (2º ciclo)

Ítem 57: Utilizo predominantemente una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas

Según Castejón (1994), al impartir los contenidos deportivos en las clases de Educación Física hemos de realizar una adaptación metodológica que requiera la utilización del juego como base fundamental de aplicación.

Podemos destacar positivamente los resultados obtenidos en este ítem, ya que, el 57,7 % del profesorado dice estar de acuerdo y el 30,8 % totalmente de acuerdo, en utilizar una metodología basada en el juego, y solamente el 11,5% está poco de acuerdo con esta afirmación, éstos en referencia al primer ciclo de la E.S.O. En cuanto al segundo ciclo, aunque los datos son similares, el porcentaje de docentes que no está de acuerdo aumenta hasta el 23,1%. Por lo que podemos afirmar que el juego adquiere mayor importancia en el primer ciclo de la Secundaria que en el segundo.

En este sentido, Koch (1981), citado por Castejón (1994), afirma que durante la etapa de aprendizaje del deporte en la escuela se debe utilizar el juego y las situaciones jugadas para conocer y aprender el deporte.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco de acuerdo	11,5	11,5
De acuerdo	57,7	69,2
Totalmente de acuerdo	30,8	100,0

Tabla 56: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (1º Ciclo)

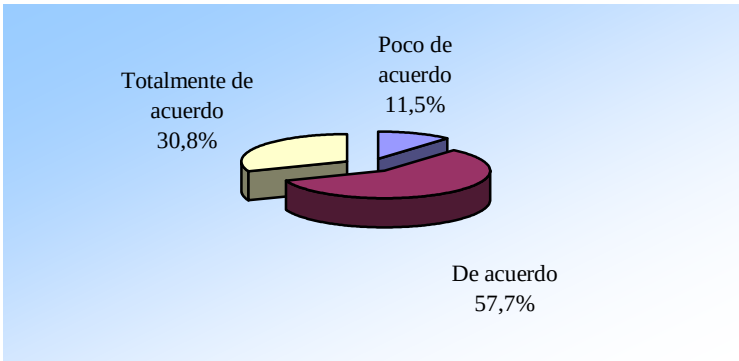


Gráfico 91: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (1º Ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco de acuerdo	23,1	23,1
De acuerdo	57,7	80,8
Totalmente de acuerdo	19,2	100,0

Tabla 57: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (2º Ciclo)

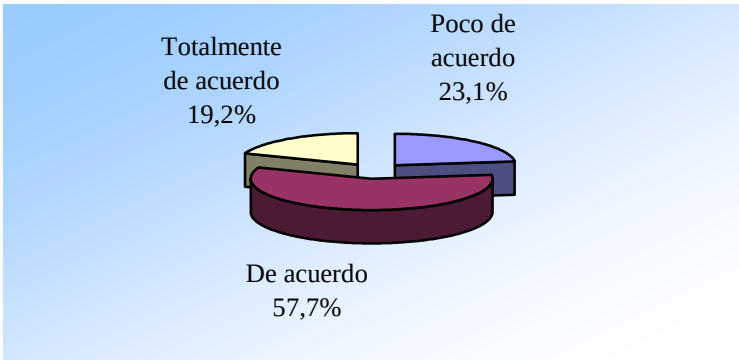


Gráfico 92: Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas (2º Ciclo)

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a la utilización de una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportiva, teniendo en cuenta el género del profesorado, la titulación académica que posee y los años de experiencias, tanto en educación como en escuelas deportivas.

Ítem 58: Utilizo la competición como medio de aprendizaje de los contenidos deportivos

Observando los datos obtenidos en este ítem, nos encontramos con que en el primer ciclo, aproximadamente la mitad de los docentes, un 52,9 %, considera que la competición es un instrumento útil para la adquisición de nuevos aspectos relacionados con la práctica deportiva. Sin embargo, en contraposición, se observa que el 47,1% de los profesores afirma no utilizarla como medio de aprendizaje para los contenidos deportivos.

Al analizar esta misma cuestión en referencia al segundo ciclo, se observa que la competición adquiere un matiz más importante durante las clases de Educación Física, ya que, en este caso, el porcentaje de docentes que

dicen utilizar este instrumento como de medio de aprendizaje asciende hasta un 72,6 %.

Podemos decir que nos encontramos con los dos polos opuestos respecto a la utilización de la competición en las clases de Educación Física, en lo que respecta al primer ciclo de la ESO. Sin embargo, en lo que respecta al segundo ciclo se observa que hay una inclinación a favor de la utilización de la misma, aunque en ninguno de los casos hay unanimidad.

Autores como Giménez (2003: 50), Giménez y Castillo (2004), afirman que la competición es algo intrínseco al deporte y que corresponderá al educador fomentar un uso adecuado de la misma para su utilización en el ámbito escolar. En este mismo sentido, Martínez e Ion (2004), afirman que el deporte es una actividad necesariamente competitiva, y que la única opción de prescindir de la misma, es proponer actividades como la salida al monte.

Según Hernández Moreno (1989), "*competir es una conducta humana que, por si misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno u otro carácter".*

Dewevk (1986), Maerhr y Brakamp (1988) y Ames (1988), citados por Osorio (2002), afirma que cuando el niño tiene una perspectiva de objetivo competitivo, está preocupado por demostrar su capacidad de respeto a los demás.

Según Goldstein e Iso-Ahola (2006), los psicólogos opinan que cuando la competición está orientada hacia la tarea y no hacia la victoria personal, ésta tiene una gran vinculación con la deportividad.

Pérez Turpin (2002), nos recuerda que la competición, dentro del deporte escolar, ha sido apartada del currículum escolar al estar relacionada con elementos antipedagógicos, sin embargo, añade que ésta debe estar dentro de las clases de Educación Física debido a su alto componente motivacional, y

su contribución a aspectos relacionados con el desarrollo de las cualidades físicas, la superación de uno mismo, etc.

Finalmente, queremos resaltar que somos de la opinión de Cárdenas y Col. (2004), quienes afirman que competición es una herramienta indispensable para ofrecer a nuestros alumnos una práctica deportiva variada, debido a la propia dinámica del juego y, la relación con adversario y oponentes.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	11,8	11,8
Poco de acuerdo	35,3	47,1
De acuerdo	45,1	92,2
Totalmente de acuerdo	7,8	100,0

Tabla 58: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos /as (1º ciclo)

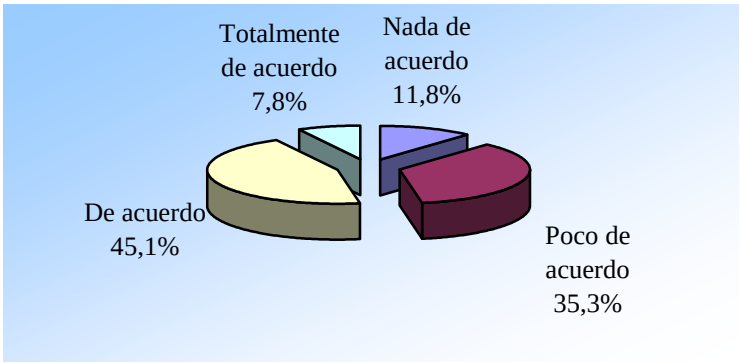


Gráfico 93: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos /as (1º ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5,9	5,9
Poco de acuerdo	21,6	27,5
De acuerdo	60,8	88,2
Totalmente de acuerdo	11,8	100,0

Tabla 59: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos /as (2º ciclo)

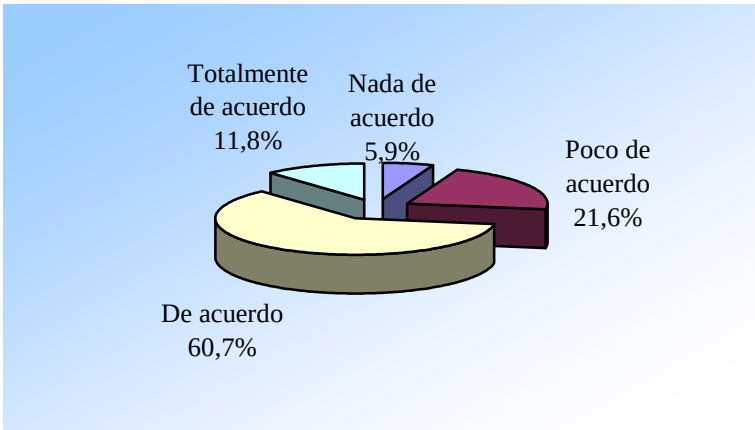


Gráfico 94: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos /as (2º ciclo)

Ítem 59: Habitualmente el trabajo técnico lo realizo en situaciones de juego

Según los datos que se desprenden de este ítem, podemos destacar como negativos los resultados obtenidos, ya que, el 67,2 % del profesorado afirma no trabajar los aspectos técnicos en situaciones reales de juego, durante el primer ciclo, y el 52 % durante el segundo.

Podemos afirmar que hay un alto porcentaje de docentes que suele trabajar los contenidos técnicos en situaciones aisladas, fuera del contexto real

de juego, aspecto característico de la enseñanza tradicional (Devís, 1992; Fradua y Figueroa, 1995; Wein, 1995; Saénz-López, 1997; Viciana y Delgado, 1999; Ibáñez, 2000; Águila y Casimiro ,2001; Lorenzo y Prieto, 2002; Castejón y Cols., 2004b).

Por lo tanto, siguiendo a Arnold (1991), hemos de decir que, una habilidad técnica sólo tendrá sentido dentro del contexto de juego, por lo que es en él donde debe aprenderse, y adquirir de ese modo un significado completo para el alumno /a.

En esta misma línea, podemos afirmar que la técnica debe ser deducida a partir de situaciones reales, ya que una habilidad técnica tendrá sentido en un contexto determinado del juego (Arnold, 1991, Thorpe 1992, Devís 1996).

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	11,5	11,5
Poco de acuerdo	55,7	67,2
De acuerdo	26,0	93,2
Totalmente de acuerdo	6,8	100,0

Tabla 60: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)

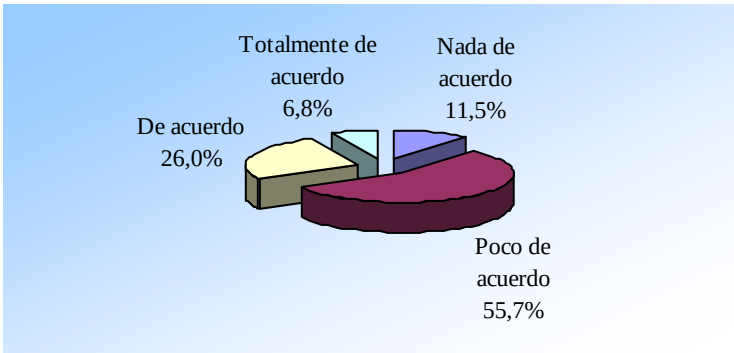


Gráfico 95: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5,8	5,8
Poco de acuerdo	46,2	52,0
De acuerdo	42,2	94,2
Totalmente de acuerdo	5,8	100,0

Tabla 61: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)

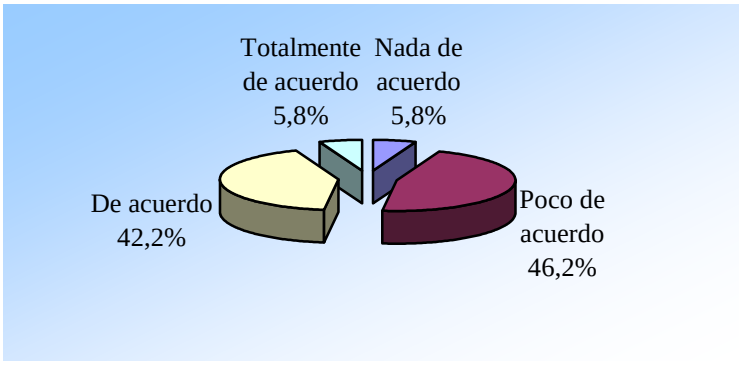


Gráfico 96: Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto al trabajo de los aspectos técnicos en situaciones de juego, teniendo en cuenta el género, los años de experiencias tanto en la educación como en escuelas deportivas como entrenador y la titulación académica.

Ítem 60: Habitualmente los medios técnicos – tácticos lo trabajo en situaciones de juego

Como se observa en los datos obtenidos, llama la atención el bajo porcentaje de docentes que afirma trabajar los medios técnicos-tácticos en situaciones de juego, ya que sólo el 47,9 %, en el primer ciclo, y el 30,8 %, en el segundo ciclo, así lo señalan.

Según Devís (1996), uno de los principios esenciales por los que se rigen los métodos activos es que el trabajo de los medios técnico-tácticos debe partir de situaciones reales de juego, aspecto que no es considerado por la mayoría de los docentes, fundamentalmente durante el segundo ciclo de la ESO. De este modo, no se consigue que los planteamientos didácticos se basen en la resolución de problemas (Devís, 1992; Read, 1992 y Thorpe, 1992; Águila y Casimiro, 2000), con lo que no contribuiremos al fomento de la creatividad y del pensamiento táctico de los alumnos /as.

Bayer (1986), refiriéndose a la enseñanza de los deportes colectivos afirma que, el alumno /a ha de resolver los problemas que se le planteen en la práctica deportiva, no por repetición, sino por adaptación a las circunstancias cambiantes del deporte.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8,3	8,3
Poco de acuerdo	39,6	47,9
De acuerdo	35,4	83,3
Totalmente de acuerdo	16,7	100,0

Tabla 62: Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)

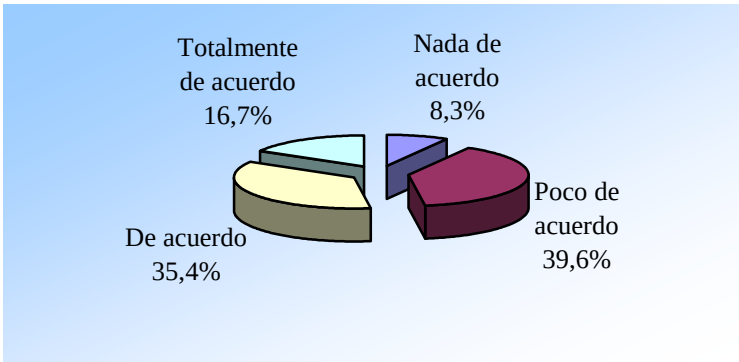


Gráfico 97: Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (1º Ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5,8	5,8
Poco de acuerdo	25	30,8
De acuerdo	50	80,8
Totalmente de acuerdo	19,2	100,0

Tabla 63: Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)

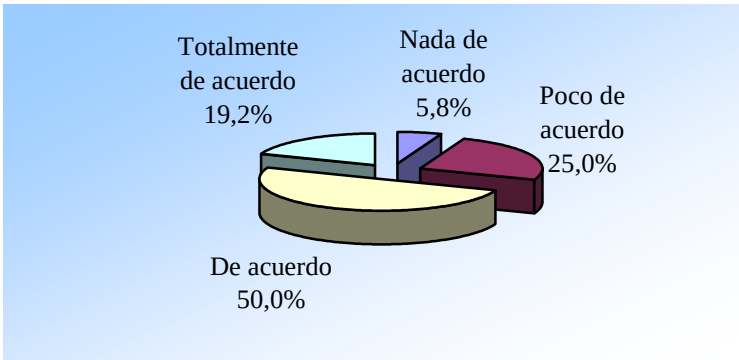


Gráfico 98: Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo)

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto al trabajo de los aspectos técnico-tácticos en situaciones de juego, teniendo en cuenta el género, los años de experiencias tanto en la educación como en escuelas deportivas como entrenador y la titulación académica.

Ítem 61: Me resulta fácil motivar a los alumnos /as a través de los contenidos deportivos

Los porcentajes obtenidos en este ítem, nos vienes a confirmar que el deporte es el contenido que más llama la atención a nuestros alumnos /as, tanto en el 1º como en el 2º ciclo, ya que en ambos casos solamente un 5,8 % de los profesores está poco de acuerdo con la afirmación planteada.

El motivo por el que con este contenido se consigue motivar más fácilmente a los alumnos /as, viene a responder a las demandas de los mismos. En este sentido, Gutiérrez y Col. (2007), afirma que lo que más satisface a los alumnos /as de Secundaria son los deportes de equipo, contenido que anteriormente señalamos como los más utilizados por los docentes en sus clases. Según la investigación de Brian Cleven (2006), Greenwood y Stillwell (2001), los contenidos deportivos tienen un gran peso dentro del alumnado

siendo los deportes escogidos por los alumnos /as aquellos propios de esa zona geográfica.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco de acuerdo	5,8	5,8
De acuerdo	57,7	63,5
Totalmente de acuerdo	36,5	100,0

Tabla 64: Porcentaje de profesores que le resulta fácil motivar a los alumnos /as a través de los contenidos deportivos (1º ciclo)

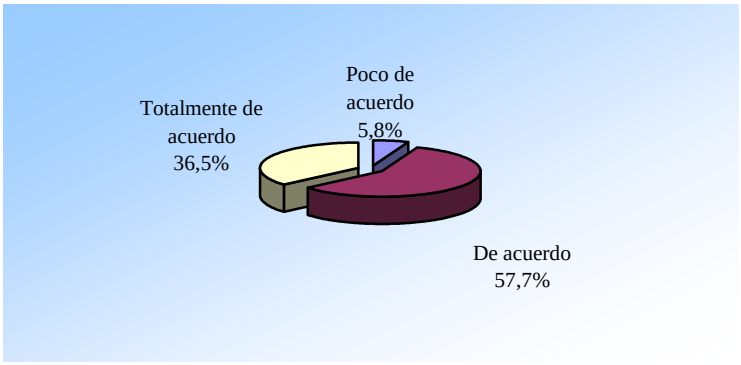


Gráfico 99: Porcentaje de profesores que le resulta fácil motivar a los alumnos /as a través de los contenidos deportivos (1º ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco de acuerdo	5,9	5,9
De acuerdo	72,5	78,4
Totalmente de acuerdo	21,6	100,0

Tabla 65: Porcentaje de profesores que resulta fácil motivar a los alumnos /as a través de los contenidos deportivos (2º ciclo)

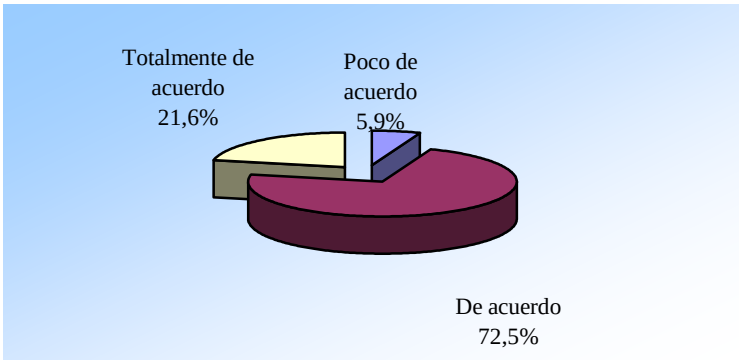


Gráfico 100: Porcentaje de profesores que le resulta fácil motivar a los alumnos /as a través de los contenidos deportivos (2º ciclo)

Ítem nº 62: Utilizo los juegos y deportes alternativos para motivar a los alumnos /as

Observamos cómo los datos obtenidos en ambos ciclos son muy similares, ya que el y 85,6 %, en el primer ciclo, y el 88,5 %, en el 2º ciclo, afirma utilizar los juegos y deportes alternativos para motivar a los alumnos /as.

La utilización de estos deportes en clase de Educación Física cada vez está siendo más frecuente. Desde nuestra perspectiva, con estos deportes vamos a desarrollar en mayor medida ciertos objetivos, que resultan más difíciles de lograr con los deportes tradicionales, como puede ser la adquisición de nuevas habilidades deportivas y valores educativos.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5,8	5,8
Poco de acuerdo	9,6	14,4
De acuerdo	36,5	50,9
Totalmente de acuerdo	48,1	100,0

Tabla 66: Porcentaje de profesores que utiliza los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos /as (1º ciclo)

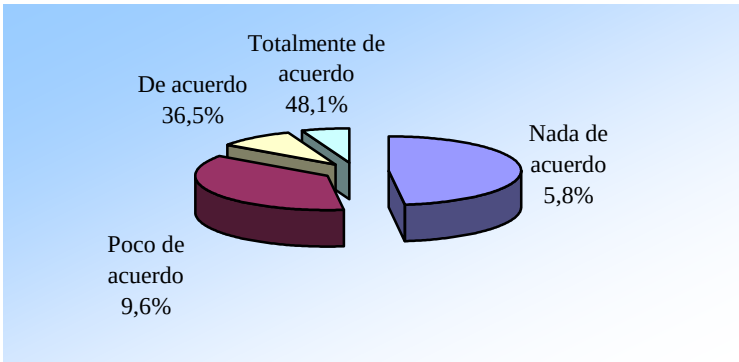


Gráfico 101: Porcentaje de profesores que utiliza los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos /as (1º ciclo)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	3,8	3,8
Poco de acuerdo	7,7	11,5
De acuerdo	34,6	46,2
Totalmente de acuerdo	53,8	100,0

Tabla 67: Porcentaje de profesores que utiliza los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos /as (2º ciclo)

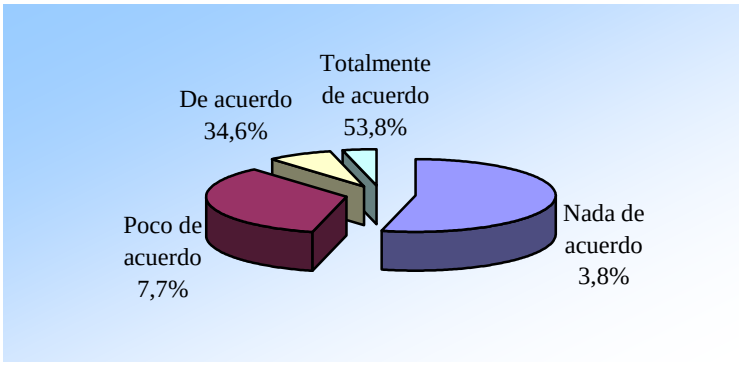


Gráfico 102: Porcentaje de profesores que utiliza los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos /as (2º ciclo)

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión metodología.

SÍNTESIS DIMENSIÓN METODOLOGÍA

Deportes individuales: ***E.P. global y mixta. E. E. mando directo modificado y la asignación de tareas***

Deportes colectivos: ***E.P. global y mixta. E. E. asignación de tareas, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas***

Deportes de adversario: E.P. global y mixta. E. E. mando directo modificado, asignación de tareas y descubrimiento guiado

Se le otorga mayor importancia a: los aspectos lúdicos, seguido de la técnica y finalmente la táctica

Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas: 50 %

Plantea actividades deportivas a través de los modelos establecidos para mejorar la técnica: el 28 %, para el 1º ciclo, y el 49 % para el segundo

Utilizo predominantemente una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas: el 88,5 %

Utilizo la competición como medio de aprendizaje: el 52,9 %, para el 1º ciclo, y el 72,6 % para el 2º ciclo**.**

El trabajo técnico lo realizo en situaciones similares al de juego real: el 32,8 %, en el primer ciclo, y el 48 % en el segundo

Los medios técnicos – tácticos lo trabajo en situaciones similares al de juego real: sólo el 47,9 %, en el primer ciclo, y el 30,8 %, en el segundo ciclo

Me resulta fácil motivar a los alumnos a través de los contenidos deportivos: el 95 %

Utilizo los juegos y deportes alternativos para motivar a los alumnos: alrededor del 85 % en ambos ciclos

Cuadro 58: Síntesis dimensión metodología

4.1.7.- EVALUACIÓN

39. ¿Realizas evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos?
40. ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos al final de cada U.D.?
41. Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante la U.D.
42. Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos al final de cada trimestre
43. ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar las U.D. dedicadas a los deportes?
44. Los criterios de evaluación de cada U.D. son los mismos para cada alumno
45. ¿Qué porcentaje das a cada ámbito al evaluar una U.D. de deporte?

Cuadro 59: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión de evaluación

No podemos pasar por alto la importancia que tiene la evaluación en nuestra asignatura, por ello pretendemos conocer cómo y cuándo los profesores de Educación Física valoran los contenidos deportivos que imparten durante las clases.

Ítem nº 39: ¿Realizas evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos /as?

Como podemos ver a continuación, de los profesores de Educación Física encuestados, solamente el 37,7 % afirma que realiza evaluación inicial antes de comenzar una U.D. deportiva para conocer el nivel de sus alumnos /as, mientras que el 42,6 % sólo la realiza a veces. Es el 19,7 % restante, que dice no realizar esa evaluación inicial, el que nos debe preocupar, ya que, de este modo no se conocen las ideas previas, las habilidades, los recursos que poseen los alumnos /as respecto al contenido que se vaya a comenzar a trabajar.

Por consiguiente, nos preguntamos si en la planificación de estos profesores se tendrán en cuenta las progresiones de aprendizaje, o si éstas ya las tendrán establecidas de antemano sin conocer el nivel de los alumnos /as.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	37,7	37,7
No	19,7	57,4
A veces	42,6	100,0

Tabla 68: Porcentaje de la realización de la evaluación inicial antes de comenzar con un deporte en E.F.

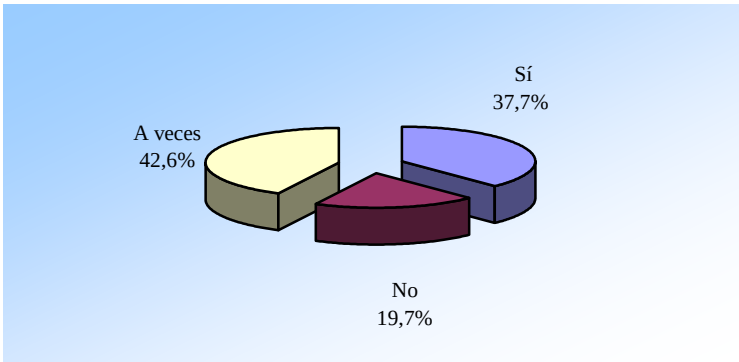


Gráfico 103: Porcentaje de la realización de la evaluación inicial antes de comenzar con un deporte en E.F.

Ítem nº 40: ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos /as al final de cada U.D.?

Ítem nº 41: ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos /as durante la U.D.?

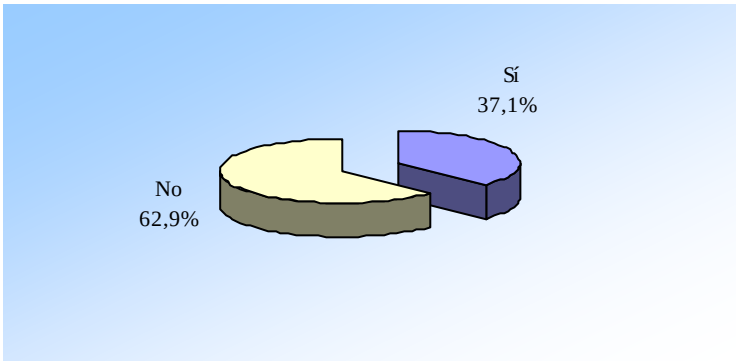
Ítem nº 42: ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos /as al final de cada trimestre?

Respecto a cuándo realizan la evaluación de los contenidos deportivos, preguntamos a los docentes por la aplicación de ésta en los distintos momentos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al final de la U.D. y/o durante la misma, y/o al final del trimestre.

La mayoría de los docentes ha señalado más de una opción. El porcentaje más elevado se refleja en la elección de evaluar los contenidos deportivos durante el desarrollo de la misma U.D., con un 72,6 %. Seguidamente, los docentes se inclinan por evaluar los contenidos al finalizar la misma, con un 62,9 %. Y, finalmente, el porcentaje más bajo aparece en el ítem que afirma que la evaluación se lleva a cabo sólo al final del trimestre, con un 27,4 %.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	37,1	37,1
Sí	62,9	100,0

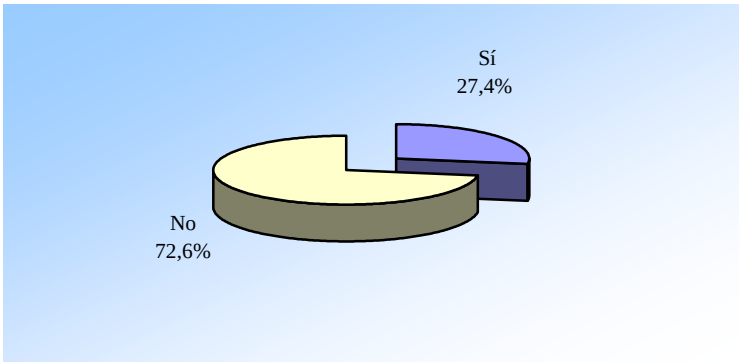
Tabla 69: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de la U.D.



Gráfica 104: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de la U.D.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	27,4	27,4
Sí	72,6	100,0

Tabla 70: Porcentaje de la realización de la evaluación durante la U.D.



Gráfica 105: Porcentaje de la realización de la evaluación durante la U.D.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	72,6	72,6
Sí	27,4	100,0

Tabla 71: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de cada trimestre

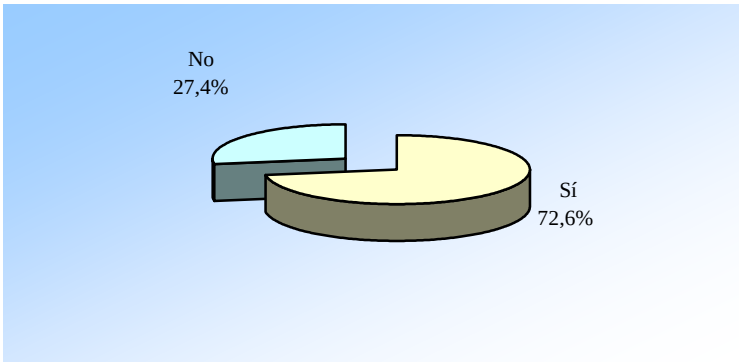


Gráfico 106: Porcentaje de la realización de la evaluación al final de cada trimestre

Ítem nº 43: ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar las U.D. dedicadas a los deportes?

A la hora la evaluar los contenidos deportivos, los docentes de Educación Física suelen utilizar distintos instrumentos, los cuales presentamos según el orden de prioridad. Observación sistemática (88,9 %), pruebas de ejecución técnica (77,8 %), y exámenes teóricos (69,8 %). En cuanto a la realización de trabajos sólo afirma realizarlo un 38,1 %.

Estos porcentajes nos indican que los profesores utilizan distintos instrumentos en su evaluación, lo que significa que dan bastante importancia a este elemento del currículum.

Además de los instrumentos presentados en el cuestionario, los profesores de Educación Física utilizan otros, entre los que podemos destacar las preguntas orales, cuaderno del alumno /a, entrevistas y la autoevaluación, aunque el porcentaje en el que aparecen es muy poco significativo.

La evaluación es uno de los elementos curriculares de mayor importancia para todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para profesores, alumnos /as, para los directivos de las instituciones educativas, para los familiares y para la sociedad (Rodríguez y Sáenz-López 1999).

OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA		
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	11,1	11,1
Sí	88,9	100,0

Tabla 72: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza la observación sistemática para evaluar

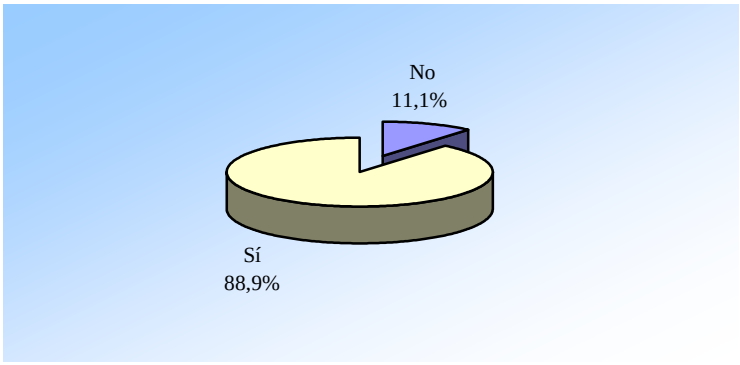


Gráfico 107: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza la observación sistemática para evaluar

PRUEBAS DE EJECUCÓN TÉCNICA		
	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
No	22,2	22,2
Sí	77,8	100,0

Tabla 73: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza las pruebas de ejecución técnica para evaluar

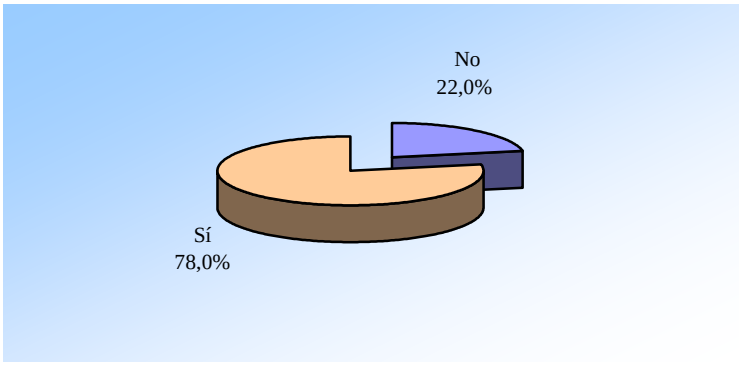


Gráfico 108: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza las pruebas de ejecución técnica para evaluar

EXÁMENES TEÓRICOS		
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	30,2	30,2
Sí	69,8	100,0

Tabla 74: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza los exámenes teóricos para evaluar

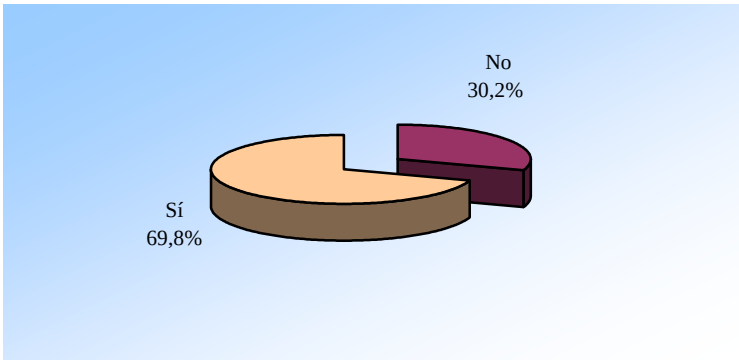


Gráfico 109: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza los exámenes teóricos para evaluar

TRABAJOS		
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	61,9	61,9
Sí	38,1	100,0

Tabla 75: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza trabajos para evaluar

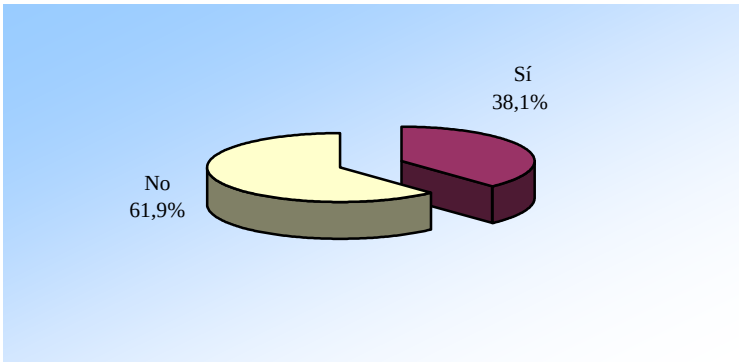


Gráfico 110: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza trabajos para evaluar

OTROS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
	Porcentaje válido
No	82,5
Pregunta oral	6,3
Cuaderno del alumno /a	6,3
Pruebas Puntuables	1,6
Entrevistas	1,6
Autoevaluación	1,6

Tabla 76: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza otros instrumentos para evaluar

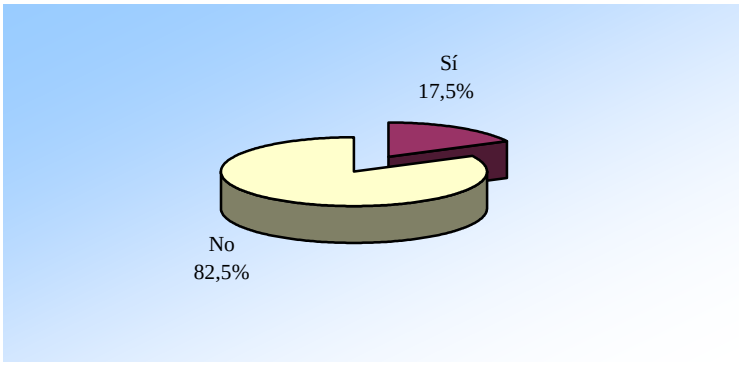


Gráfico 111: Porcentaje de profesores de E.F. que utiliza otros instrumentos para evaluar

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a los aspectos temporales de aplicación de la evaluación, teniendo en cuenta el género, los años de experiencias tanto en la educación como en escuelas deportivas como entrenador y la titulación académica.

Ítem nº 44: Los criterios de evaluación de cada U.D. son los mismos para cada alumno /a

Solamente el 19,7 % de los profesores encuestado, afirman que los criterios de evaluación son distintos para cada alumno /a. El 37,7 % dicen que siempre plantean los mismos criterios para todos los alumnos /as.

Debido a la gran diferencia que nos encontramos en los alumnos /as de Secundaria, en lo que se refiere a las experiencias deportivas, creemos que los criterios de evaluación deben ser utilizados con la flexibilidad que nos propone la LOGSE, valorando de ese modo el desarrollo alcanzado de las capacidades propuestas en cada alumno /a, teniendo en cuenta su nivel inicial.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	37,7	37,7
No	19,7	57,4
A veces	42,6	100,0

Tabla 77: Porcentaje de los profesores que realiza evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos /as

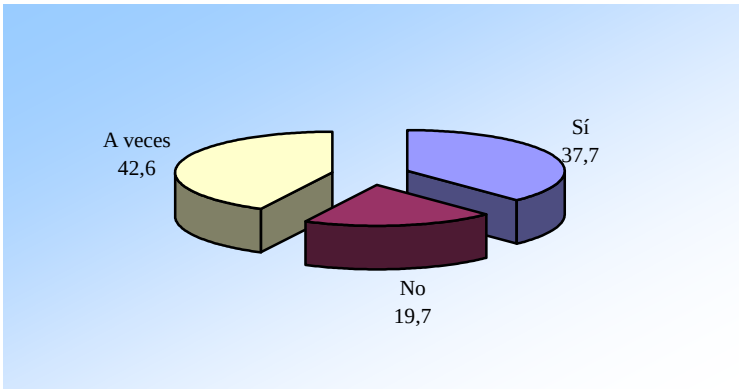


Gráfico 112: Porcentaje de los profesores que realiza evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos /as

Ítem nº 45: ¿Qué porcentaje das a cada ámbito al evaluar una U.D. de deporte?

En cuanto al porcentaje que los docentes otorgan a conceptos**,** procedimientos y actitudes a la hora de evaluar los contenidos deportivos, se observa que en lo que respecta al primer ciclo se valoran las actitudes y los procedimientos prácticamente con el mismo porcentaje, estando algo por encima las actitudes, 37,9 % y 37,3 % respectivamente, siendo los conceptos los que menos valor adquieren con un 24,8 %.

En cuanto al segundo ciclo podemos ver cómo los conceptos se valoran algo más que en el ciclo anterior, ya que obtienen un 26,8 %, y son los procedimientos los que pasan a ser más valorados con un 37,7 %, mientras que las actitudes pasan a un segundo plano con un 35,5 %.

Resumiendo, las actitudes son más valoradas durante el primer ciclo y los procedimientos en el segundo.

	Mínimo	Máximo	Media del %
Conceptos 1º Ciclo	0	40	24,8 %
Procedimientos 1º Ciclo	20	60	37,3 %
Actitudes 1º Ciclo	20	70	37,9 %

Cuadro 78: Porcentaje que otorgan los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º ciclo

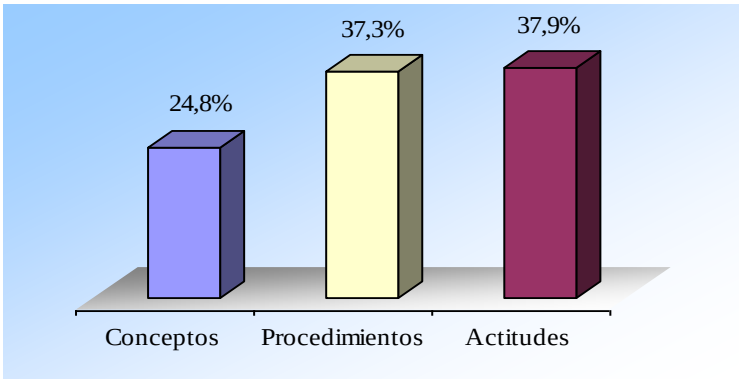


Gráfico 113: Porcentaje que otorgan los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º ciclo

	Mínimo	Máximo	Media del %
Conceptos 2º Ciclo	0	40	26,8 %
Procedimientos 2º Ciclo	20	60	37,7 %
Actitudes 2º Ciclo	20	70	35,5 %

Cuadro 79: Porcentaje que otorgan los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º ciclo

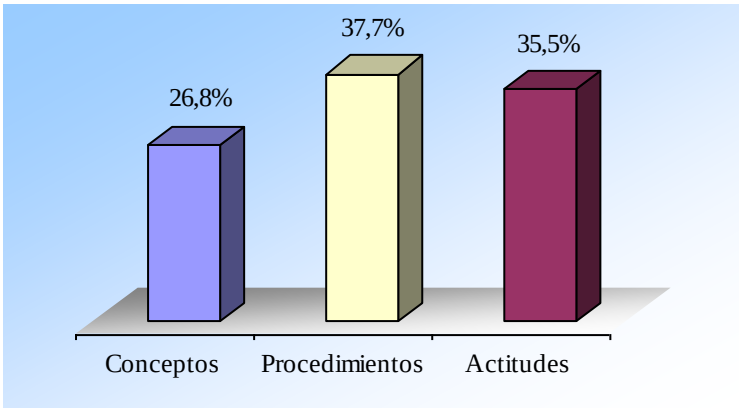


Gráfico 114: Porcentaje que otorgan los docentes en la evaluación a conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º ciclo

Analizando este mismo ítem teniendo en cuenta la prioridad concedida a cada uno de los ámbitos, observamos que para el primer ciclo el 39,7 % prioriza las actitudes seguida de los procedimientos, el 38,1 % prioriza a la inversa, y el 22,2 % dice otorgar el mismo valor a las actitudes que a los procedimientos.

En cuanto al segundo ciclo, el 49,2 % prioriza los procedimientos, y el 33,3 % las actitudes, siendo sólo el 17,5 % los que otorgan el mismo valor. En ambos ciclo la parte conceptual queda relegada al último escalón.

Tejada (2007), en su tesis sobre la Evaluación en Educación Física en Primaria en la Provincia de Huelva, detecta que los maestros priorizan las actitudes sobre los procedimientos, dejando en último lugar los conceptos. Por lo que podemos observar que hay similitud entre el último ciclo de Primaria y el primer ciclo de la ESO, en lo que respecta a la importancia que se le da a los contenidos en la evaluación.

	Porcentaje válido
Proc-Actit-Concpt	38,1
Actit-Proc-Conpt	39,7
Mismo valor Act-Concpt	22,2
Total	100,0

Cuadro 80: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º ciclo en la evaluación

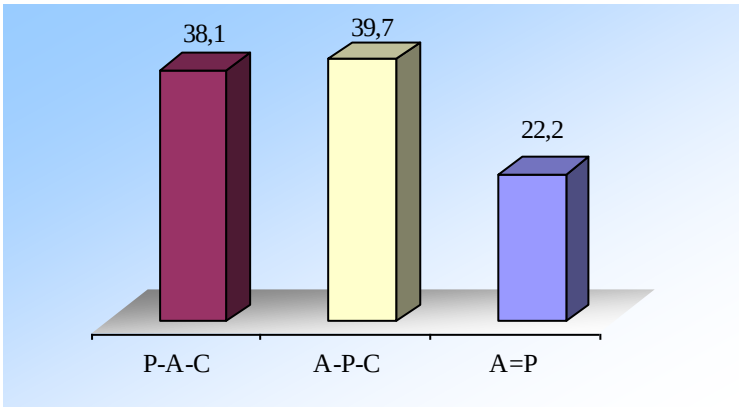


Gráfico 115: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 1º ciclo en la evaluación

	Porcentaje válido
Proc-Actit-Concpt	49,2
Actit-Proc-Conpt	33,3
Mismo valor Act-Concpt	17,5
Total	100,0

Cuadro 81: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º ciclo en la evaluación

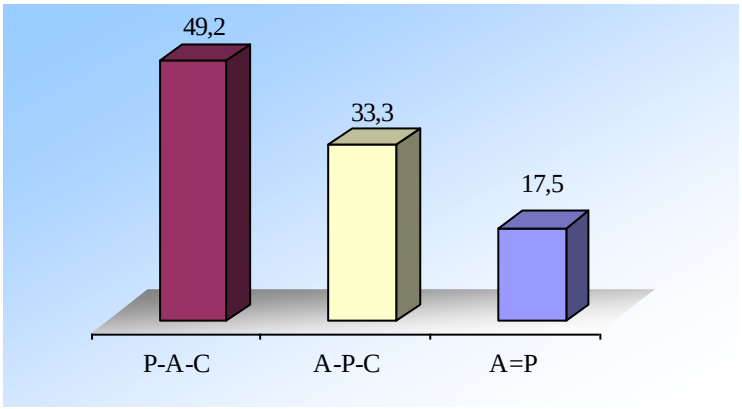


Gráfico 116: Prioridad conceptos, procedimientos y actitudes durante el 2º ciclo en la evaluación

A continuación, presentamos un resumen de los datos obtenidos por los cuestionarios sobre la dimensión evaluación.

SÍNTESIS DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Evaluación inicial: el 37,7 % de los encuestados.

Evaluación durante la U.D: el 72,6 % de los encuestados.

Evaluación al final de cada U.D: el 62,9 % de los encuestados.

Evaluación al final de cada trimestre: el 27,4 % de los encuestados.

Los mismos criterios de evaluación para todos alumnos: el 19,7 %

Prioridad al evaluar los conceptos, procedimientos y las actitudes: Durante el 1º ciclo se le otorga mayor prioridad a las actitudes, durante el 2º ciclo a los procedimientos.

Cuadro 60: Síntesis dimensión evaluación

4.1.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN

63. Si se hiciera un seminario de formación donde se trabaje el tema del deporte en la E.S.O., ¿te gustaría participar?
64. Sobre qué aspectos te gustaría profundizar

Cuadro 61: Ítems del cuestionario que corresponden a la dimensión seminario de formación

Ítem 63: Si se hiciera un seminario de formación donde se trabaje el tema del deporte en la E.S.O., ¿te gustaría participar?

Como observamos, casi la totalidad del profesorado encuestado, el 93,7 %, está dispuesto a realizar un seminario de formación en caso de llevarse a cabo. Este dato nos viene a confirmar que los profesores intentar seguir

formándose en cualquier aspecto que mejore sus conocimientos para su función como docente de Educación Física.

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	95,2	95,2
No	4,8	100,0

Tabla 82: Porcentaje sobre la participación de un seminario

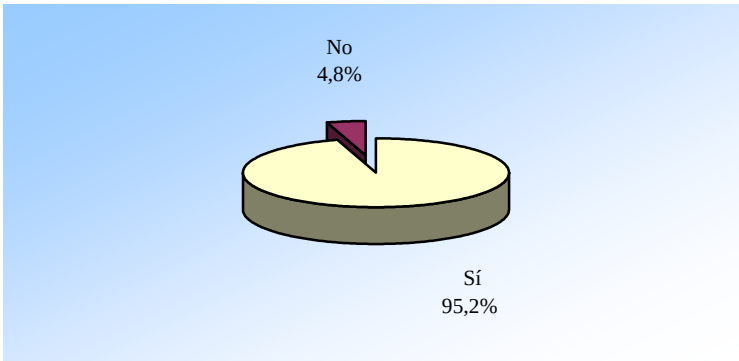


Gráfico 117: Porcentaje sobre la participación de un seminario

Ítem 64: Sobre qué aspectos te gustaría profundizar

De entre los diferentes aspectos mencionados por los docentes encontramos diferentes propuestas, las cuales las presentamos a continuación en la siguiente tabla. Como podemos observar los aspectos que proponen los profesores principalmente están relacionados con la metodología de la enseñanza del deporte, aplicación de contenidos deportivos más novedosos para los alumnos /as y la aplicación de los contenidos teniendo en cuenta las características específicas del contexto educativo.

Aspectos sobre los que quieren profundizar	Porcentaje
Aplicación de otros contenidos deportivos novedosos. Adaptación de los contenidos deportivos al ámbito de E.F.	46,1
Metodología de la enseñanza de los contenidos deportivos	28,8
Nuevas actividades para el trabajo de los elementos técnico-táctico	11,5
Aspectos relacionados con la I.D. Aplicación de los juegos predeportivos.	11,5
Actividades y deportes no recomendados en E.F.	1,1

Tabla 83: Aspectos sobre los que los docentes quieren profundizar

CAPÍTULO 4.2

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS INFERENCIAL

4.2.- ANÁLISIS INFERENCIAL

4.2- ANÁLISIS INFERENCIAL
- 4.2.1.- DATOS DESCRIPTIVOS
- 4.2.2.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE
- 4.2.3.- INICIACIÓN DEPORTIVA
- 4.2.4.- CONTENIDOS
- 4.2.5.- METODOLOGÍA

Cuadro 62: Índice del capítulo 4.2

Una vez realizado el análisis descriptivo de los cuestionarios y con el propósito de encontrar más datos que nos den información aun más detallada, realizamos mediante el programa estadístico SPSS (13.0) el análisis inferencial. Mediante este análisis inferencial tratamos de encontrar las diferencias significativas que existen entre los docentes que han participado en el estudio.

Para establecer las diferencias significativas desde el punto de vista estadístico vamos a tomar de referencia el valor de chi-cuadrado. Si se observa que el índice de probabilidad está por debajo de 0,05 se considerará que hay diferencias significativas.

Las variables socio-demográficas que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar el análisis inferencial son los años de experiencia como profesores de Educación Física, la titulación universitaria que poseen, el género y la experiencia como entrenador en el campo de la iniciación deportiva. Pero para una mejor compresión de dicho apartado seguiremos con la misma distribución en cuanto a la exposición de los datos, ya que analizaremos las diferencias significativas encontradas por dimensión.

Antes de comenzar el análisis exponemos un cuadro resumen en el que se observa el tipo de análisis realizado en cada uno de los ítems.

VARIABLES	TIPO DE ANÁLISIS Y PRUEBA ESTADÍSTICA
1.- Datos descriptivos	
¿Qué titulación académica posees?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
2.- Formación inicial y permanente	
Creo que los conocimientos adquiridos en la carrera son suficientes para impartir cualquier contenido deportivo	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar o deporte base	Descriptivo: Media Inferencial: Años Experiencia
Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación	Descriptivo: Media Inferencial: Titulación
Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
3.- Iniciación deportiva	
El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
4.- Contenidos	
Selecciono los deportes por ser los que demandan los alumnos	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación
¿A qué deportes le dedicas más tiempo?	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Género
¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva?	Descriptivo: Media Inferencial: Años Experiencia
6.- Metodología	
Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos técnicos ya establecidos	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Años Experiencia
Utilizo predominante una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas	Descriptivo: Frecuencia
Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos	Descriptivo: Frecuencia Inferencial: Titulación Inferencial: Años experiencia Inferencial: Experiencia como entrenador

Cuadro 63: Tipo de análisis y prueba estadística

4.2.1.- DIMENSIÓN DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Se ha observado que dentro de la dimensión de los datos socio-demográfico se encuentra una serie de diferencias significativas relacionadas con la experiencia deportiva, desde el punto de vista de entrenador como de deportista, y la titulación universitaria.

Ítem nº 7: ¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva?

Si atendemos al análisis descriptivo realizado en el apartado anterior, se observa que la mayoría de los docentes, 65,1 % ha trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva. Sin embargo, si analizamos este ítem diferenciando a los docentes que poseen la Licenciatura o la Diplomatura de E.F. y los que no poseen estudios específicos del área, observamos cómo hay una clara diferencia a favor de los docentes que poseen los estudios de E.F., ya que el 75,5 % afirma haber trabajado o trabajar en escuelas o club deportivos. Mientras que sólo el 28,6 % de los docentes que no posee estudios de Educación Física, dice no haber tenido experiencia en escuelas o clubes deportivos. Las diferencias, en cuanto a la experiencia como entrenador en escuelas o club deportivos en relación con la titulación universitaria son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,004). Por esto, podemos afirmar que, los docentes cuya formación inicial ha sido específica en esta área, aparentemente, tienen una mayor implicación con el deporte fuera del contexto escolar.

¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club deportivo?			
	Sí, con titulación	Sí, pero sin titulación	No
Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	61,2%	14,3%	24,5%
Otra Lic. o Diplomatura	28,6%	,0%	71,4%
Total	54,0%	11,1%	34,9%

Tabla 84: Porcentaje de docentes que trabaja o ha trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva en función de sus estudios

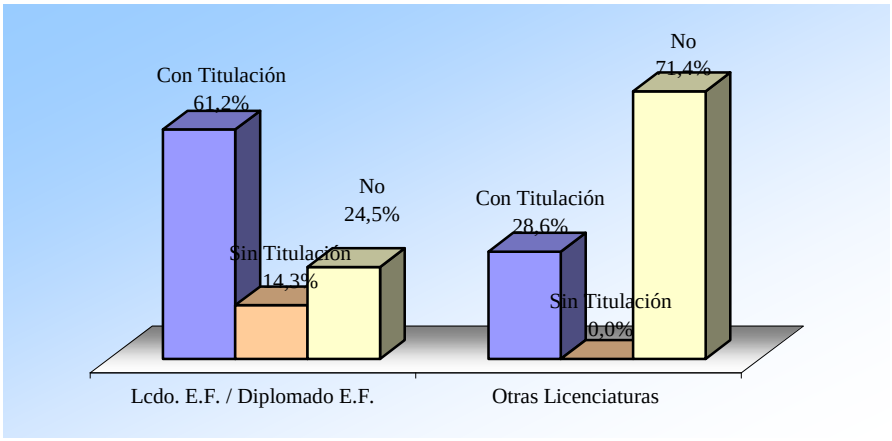


Gráfico 118: Porcentaje de docentes que trabaja o ha trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva en función de sus estudios

Ítem nº 8: ¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?

Al igual que el ítem anterior, la mayoría de los profesores ha tenido experiencia en el mundo del deporte como deportista, concretamente, el 87,3 %. Sin embargo, podemos observar cómo el porcentaje de docentes que ha realizado estudios específicos de Educación Física ha tenido en mayor porcentaje de experiencias como deportista, ya que mientras el 93,9 % de los docentes con estudios en esta área dicen haber sido jugador perteneciente a una federación, sólo el 64,3 % del profesorado sin estudios específicos afirma haber jugado federativamente. Por lo tanto, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,003).

¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s?		
	Sí	No
Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	93,9%	6,1%
Otra Lic. o Diplomatura	64,3%	35,7%
Total	87,3%	12,7%

Tabla 85: Porcentaje de docentes que ha practicado deporte federativamente en función de sus estudios

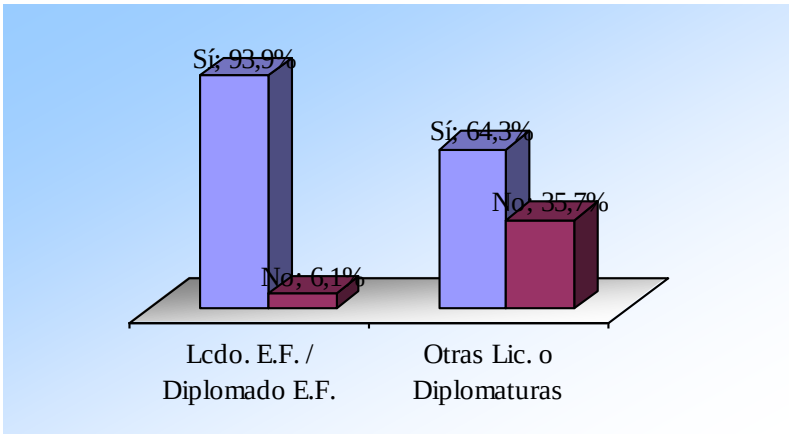


Gráfico 119: Porcentaje de docentes que ha practicado deporte federativamente en función de sus estudios

4.2.2.- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

En lo que respecta a la formación inicial hemos de resaltar que sorprende que no se hayan encontrado diferencias significativas en cuanto a la satisfacción con los conocimientos adquiridos durante la carrera en relación con los contenidos deportivos, datos que mostraremos por considerarlos de interés.

No ocurre lo mismo en los ítems relacionados con la formación permanente, donde sí que se observan ciertas diferencias relacionadas con la formación inicial recibida y el tiempo de experiencia como docente.

Ítem nº 11: Los conocimientos adquiridos durante la carrera son suficientes

Según el análisis descriptivo de este ítem, casi la mitad del profesorado que imparte clases de E.F. en la E.S.O. (40,4 %) cree que no son suficientes los conocimientos adquiridos en la carrera, de cara al trabajo en clase de cualquier contenido deportivo. Pero llama la atención el hecho de que al analizar este ítem separando a cada grupo de profesores según los estudios realizados, vemos cómo no hay diferencia significativas en cuanto a la satisfacción con los estudios realizados para impartir los contenidos deportivos, ya que, en ambos grupos se observa que aproximadamente el 40 % considera que no son suficientes los conocimientos adquiridos durante la carrera (chi-cuadrado= 0,581). Podemos hacernos la siguiente reflexión, ¿puede ser que debido a la formación específica recibida en los estudios de EF, este grupo de docente presente mayor ambición en cuanto al grado de conocimiento sobre los distintos deportes? ¿Al haber mayor conocimiento hay una mayor reflexión?

Estos datos no se asemejan a los obtenidos por Rivadeneyra (2003), ya que según éste, la mayoría de los licenciados en E.F. considera que los conocimientos adquiridos durante la carrera son suficientes para dar cualquier contenido deportivo.

Creo que los conocimientos adquiridos en la carrera son suficientes para impartir cualquier contenido deportivo				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	12,5%	27,1%	45,8%	14,6%

Otra Lic. o Diplomatura	,0%	44,4%	44,4%	11,1%
Total	10,5%	29,8%	45,6%	14,0%

Tabla 86: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva en función de los estudios

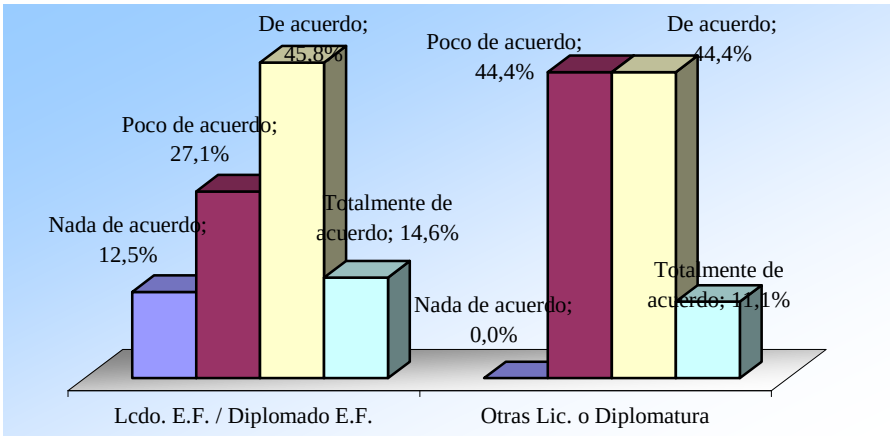


Gráfico 120: Opinión sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera por los profesores de E.F de la provincia de Huelva en función de los estudios

Ítem nº 13: Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios…

En cuanto a la formación permanente teniendo en cuenta los años de experiencia como profesores de Educación Física podemos decir que, en lo que respecta a la asistencia a cursos, jornadas y seminarios, llama la atención que los docentes con menos de cinco años de experiencia, son los que afirman acudir poco a estos eventos, con un 50 %. En el lado opuesto se encuentran los profesores con más experiencia, por una parte, los que llevan más de seis años en la educación, con un 34,6 %, y por otra parte los docentes con más de quince años en la educación, quienes sólo el 15,4 % dice estar poco de acuerdo con esta afirmación. Por lo tanto, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,034).

Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios …					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?	0/5 años	,0%	50,0%	40,9%	9,1%
	6/14 años	3,8%	30,8%	38,5%	26,9%
	15 ó más años	,0%	15,4%	84,6%	,0%
	Total	1,6%	34,4%	49,2%	14,8%

Tabla 87: Porcentaje de docentes que habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar en función de los años de experiencia

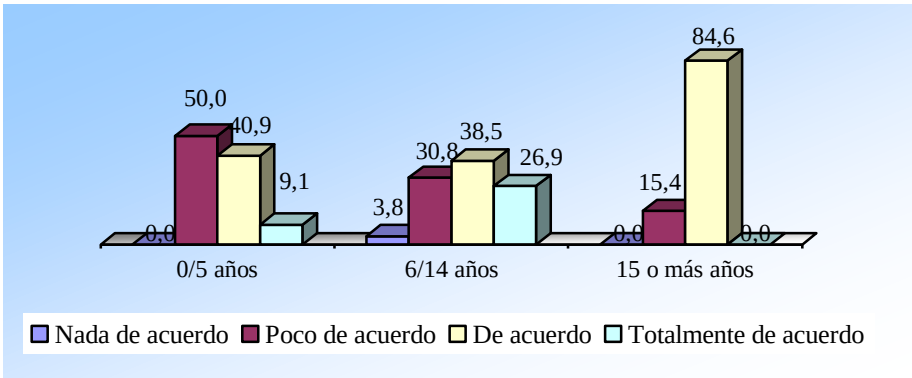


Gráfico 121: Porcentaje de docentes que habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar en función de los años de experiencia

Como consecuencia, una vez analizados estos datos no podemos afirmar los comentarios realizados por Viciana (1998), quien comenta que es inevitable que en ocasiones aparezca esa falta de interés en el profesorado, falta de interés provocado en ocasiones por la desmotivación de la práctica, por la monotonía o por el conformismo de no avanzar (Fernández, 1988), tras muchos años en la educación.

En este sentido, teniendo en cuenta los años de experiencia de la mayoría de los docentes, Díaz Lucea (2001), afirma que nos encontramos ante un colectivo con suficiente experiencia profesional, aunque con poco tiempo para suponer que ha alcanzado un estado de apatía y cierta desgana por la tarea docente.

Ítem nº 14: Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación

En cuanto a las preferencias que tienen los docentes para continuar con su formación, se encuentran diferencias significativas si se tiene en cuenta la formación inicial recibida. Se observa, por tanto, un porcentaje bastante superior de profesores con titulación específica que dice estar totalmente de acuerdo con la utilización de libros y revistas para continuar con su formación, un 41,7 % frente al 7,7 %. Podemos decir a partir de este dato que los docentes con estudios de Educación Física quizás puedan sacar mayor partido a dichas lecturas gracias a los conocimientos adquiridos en sus años de carrera. En este sentido, podemos observar que existen diferencias significativas estadísticamente hablando (chi-cuadrado= 0,024).

Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	4,2%	22,9%	31,3%	41,7%
Otra Lic. o Diplomatura	,0%	15,4%	76,9%	7,7%
Total	3,3%	21,3%	41,0%	34,4%

Tabla 88: Porcentaje de docentes que suele leer libros y revistas en función de su titulación universitaria.

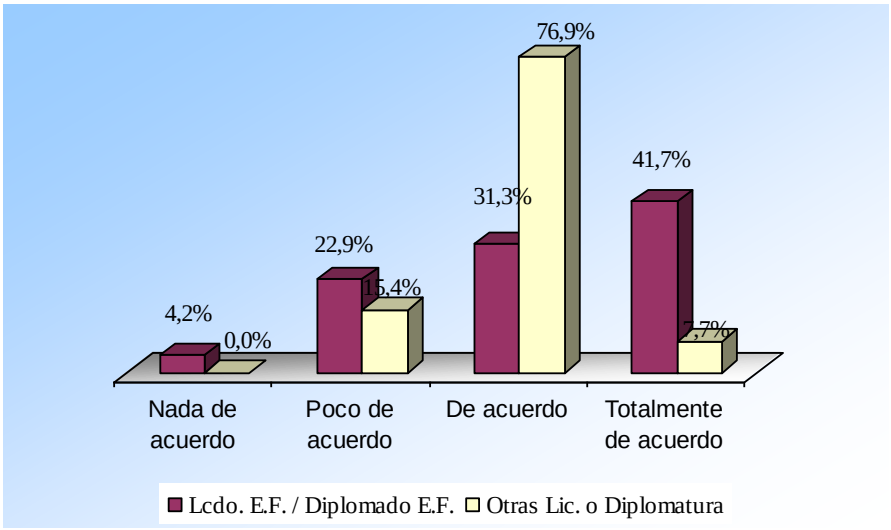


Gráfico 122: Porcentaje de docentes que suele leer libros y revistas en función de su titulación universitaria.

Ítem nº 15: Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente

Recordando los datos reflejados en el análisis descriptivo, se observa que la mayoría de los docentes, concretamente el 72,6 %, consideran que con la experiencia diaria solamente no es suficiente para impartir las clases de Educación Física. Sin embargo, nos parece algo más razonable los datos si tenemos en cuenta la titulación académica, ya que observamos que los profesores sin estudios específicos, en su mayoría, son los que consideran que sólo con el día a día no es suficiente para impartir los contenidos deportivos de un modo adecuado, sólo el 7,1 % cree que es bastante con la experiencia diaria, mientras que los que sí poseen estudios específicos consideran que la experiencia diaria es suficiente para ejercer su labor como docentes en un 33,3 %. Por consiguiente, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,035).

Estos datos están íntimamente relacionados a los obtenidos anteriormente, ya que los docentes sin estudios de Educación Física, además de tener mayor carencia en cuanto a los conocimientos deportivos, son los que menos experiencia han tenido, en general, como entrenadores en escuelas deportivas.

Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Qué titulación académica posees?	Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	25,0%	41,7%	20,8%	12,5%
	Otra Lic. o Diplomatura	7,1%	85,7%	7,1%	,0%

Tabla 89: Porcentaje de docentes que considera suficiente con su labor diaria en función de su formación

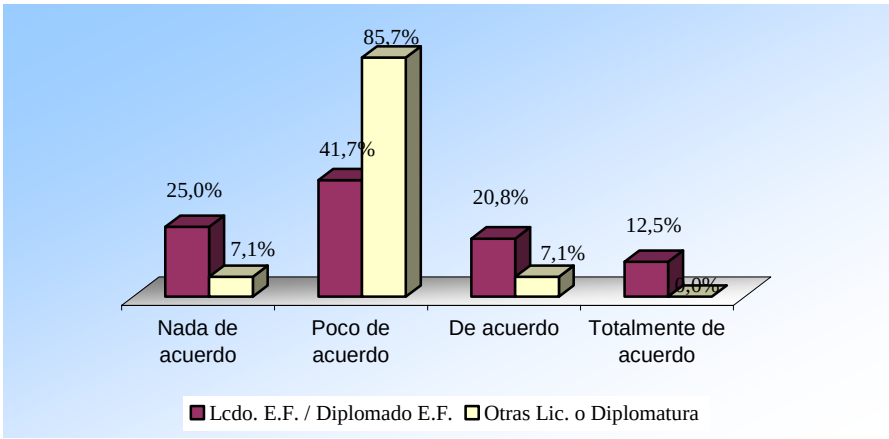


Gráfico 123: Porcentaje de docentes que considera suficiente con su labor diaria en función de su formación

Sin embargo, al analizar este ítem teniendo en cuenta los años de experiencia, no encontramos datos estadísticamente significativos.

4.2.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA

En lo que respecta a la dimensión en la que nos encontramos se han detectado diferencias significativas solamente en el ítem 19, el cual se expone a continuación.

Ítem 19: El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la iniciación deportiva

En cuanto al análisis descriptivo de los datos obtenidos en este ítem, observamos que el 65,9 % de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12-16 años como una etapa idónea para trabajar el deporte teniendo en cuenta los principios de la Iniciación deportiva. Aunque al analizar este ítem teniendo en cuenta la formación académica, nos llama la atención que más de la mitad de los docentes que poseen estudios de Educación Física, concretamente un 55,3 %, considera que el periodo comprendido entre los 12-16 años no es una etapa óptima para plantear la enseñanza de los deportes mediante planeamientos propios de la etapa de la I.D. Por otro lado, el cien por cien de los docentes que imparte clases de Educación Física, sin estudios universitarios propio de esta área, sí consideran este periodo apropiado para llevar a cabo la aplicación de los contenidos deportivos teniendo en cuenta los principios de la I.D. Por lo tanto, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,007).

El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	21,3%	34,0%	25,5%	19,1%
Otra Lic. o Diplomatura	,0%	,0%	50,0%	50,0%

Tabla 90: Porcentaje de docentes que considera adecuado el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.

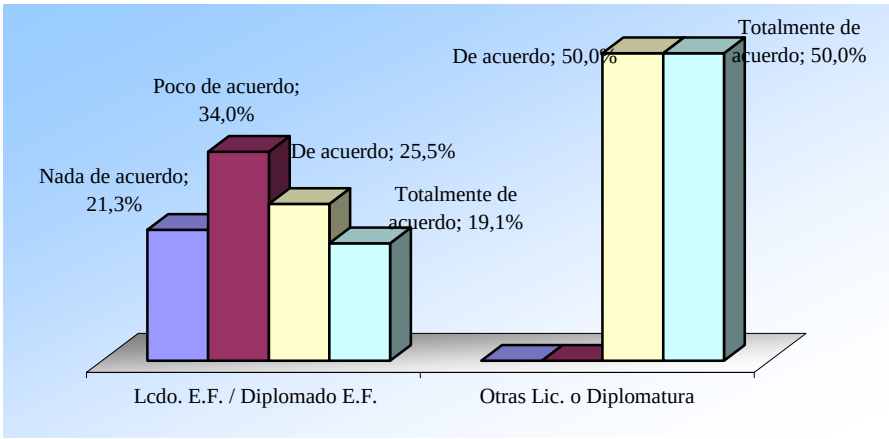


Gráfico 124: Porcentaje de docentes que considera adecuado el periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.

4.2.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS

En lo que respecta a las diferencias significativas encontradas en la dimensión de contenidos, hemos de remarcar que no se centran en una sola variable, ya que, por una parte, encontramos que hay diferencias a la hora de tener en cuenta las prioridades de los alumnos según la titulación universitaria. Por otro lado, hay diferencias en cuanto al género a la hora de dar más o menos importancia a las distintas modalidades deportivas. Y finalmente, también hay diferencias en cuanto a la prioridad que se le otorgan a los distintos contenidos, pero esta vez en función del tiempo como docente.

Ítem nº 26: Selecciono los deportes por ser los que demandan los alumnos/as

A la hora de analizar los motivos que los docentes tienen en cuenta al elegir impartir uno u otro deporte, no encontramos diferencias significativas en cuanto al género o al tiempo de servicio, aunque sí tenemos en cuenta la titulación de los docentes, se observa que los profesores con estudios de Educación Física sólo el 38,3 % dice que está de acuerdo con seleccionar los deportes que demandan los alumnos, mientras que los docentes sin estudios específicos dicen que sí suelen tener presente este aspecto en un 83,3 %, por lo que encontramos diferencias significativas, estadísticamente hablando, respecto a este ítem. (Chi-cuadrado= 0,025).

Podemos afirmar que este colectivo tiene menos herramientas respectos al desarrollo de los contenidos deportivos de un modo eficaz y motivante para el alumnado, por lo que quizás éste sea el motivo por el que dejen una parcela más amplia a los alumnos para la elección de los contenidos deportivos a desarrollar en clase que el resto de profesores.

	Selecciono estos deportes por ser los que demandan los alumnos			
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	8,5%	53,2%	36,2%	2,1%
Otra Lic. o Diplomatura	8,3%	8,3%	83,3%	,0%
Total	8,5%	44,1%	45,8%	1,7%

Tabla 91: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser los que demandan los alumnos, en función de los estudios universitarios

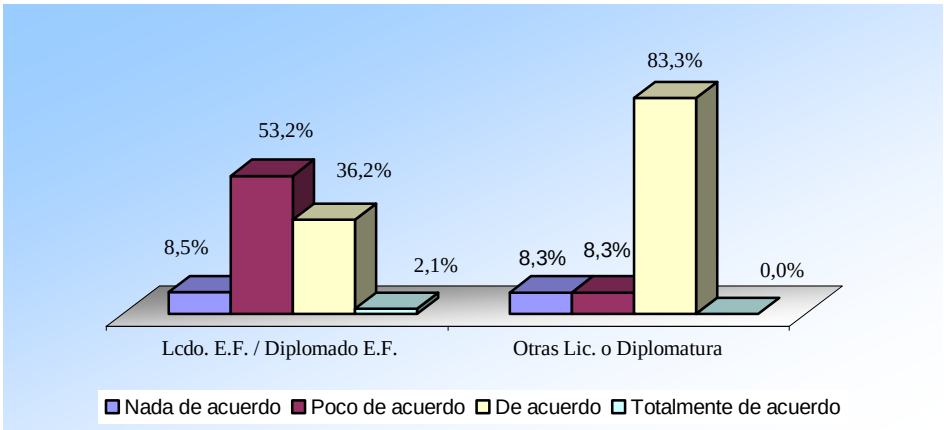


Gráfico 125: Porcentaje de profesores que selecciona los deportes por ser los que demandan los alumnos, en función de los estudios universitarios

Ítem nº 35: ¿A qué deportes le dedicas más tiempo?

En relación con el tiempo dedicado a las distintas modalidades deportivas, observamos que teniendo en cuenta el género de los docentes, existen diferencias durante el segundo ciclo, ya que según se desprende de los datos obtenidos observamos que las mujeres dicen dedicar más tiempo a los deportes individuales que los hombres durante el segundo ciclo de la E.S.O. En este sentido, observamos que mientras ningún hombre otorga el mayor valor a los deportes individuales durante el segundo ciclo, las mujeres así lo hacen en un 33,3 %, siendo estos datos estadísticamente significativos (chi-cuadrado= 0,003).

	Tiempo dedicado a los deportes individuales (2º Ciclo)		
	1	2	3
Hombre	54,5%	45,5%	,0%
Mujer	33,3%	33,3%	33,3%
Total	51,3%	43,6%	5,1%

Tabla 92: Porcentaje de docentes que dedica más tiempo a los deportes individuales durante el 2º ciclo de la ESO

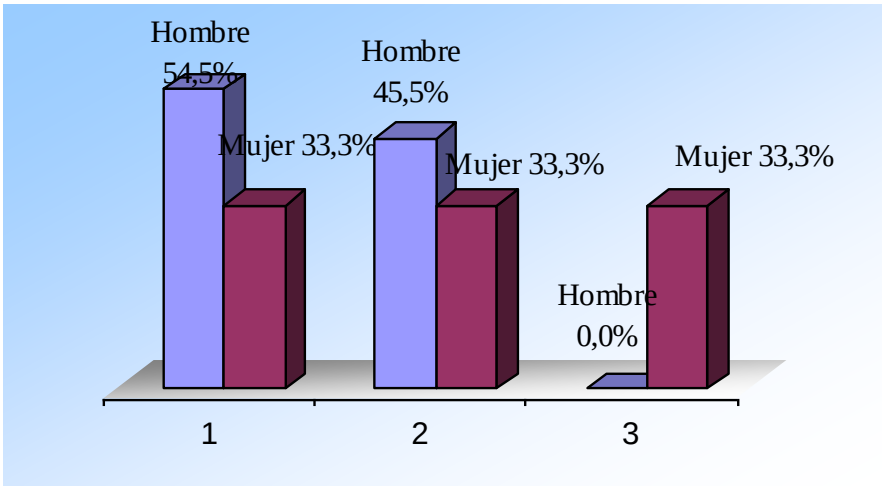


Gráfico 126: Porcentaje de docentes que dedica más tiempo a los deportes individuales durante el 2º ciclo de la ESO

Sin embargo, son los hombres los que dedican más tiempo a los deportes colectivos durante el segundo ciclo, ya que mientras que las mujeres le dan más valor a estas modalidades deportivas (62,5 %), la gran mayoría de los hombres son los que priorizan este tipo de deportes, el 92,9 %. Por lo tanto, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,017).

	Tiempo dedicado a los deportes colectivos (2º Ciclo)		
	1	2	3
Hombre	,0%	7,1%	92,9%
Mujer	12,5%	25,0%	62,5%
Total	2,0%	10,0%	88,0%

Tabla 93: Porcentaje de docentes que dedica más tiempo a los deportes colectivos durante el 2º ciclo de la ESO

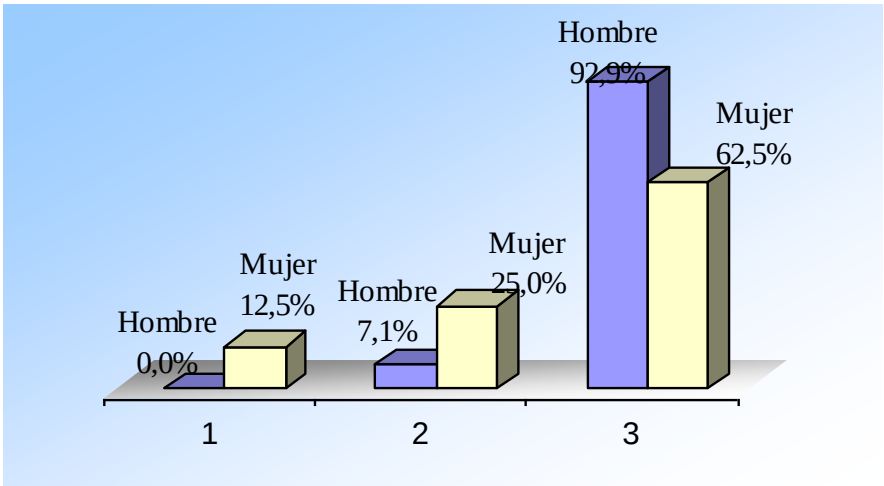


Gráfico 127: Porcentaje de docentes que dedica más tiempo a los deportes colectivos durante el 2º ciclo de la ESO

Datos similares se reflejan en el estudio realizado por Pieron y Absil (1981), citados por Pieron (1999), donde se observó un desequilibrio a favor de la puesta en práctica de los deportes de equipo, los cuales representaban más de un 40 % de las actividades propuestas en el caso de las docentes femeninas y un 60% en los de género masculino.

Ítem nº 37: ¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva?

No encontramos diferencias significativas al analizar este ítem teniendo en cuenta el género de los docentes. Sin embargo, se observan discrepancias en los datos al centrarnos en los años de servicio como docentes. Podemos observar que los docentes con poco tiempo de servicio se inclinan en priorizar las actitudes, seguida de los procedimientos. Datos similares se obtienen en los docentes entre seis y catorce años de servicio. Sin embargo, ocurre lo contrario con los profesores que cuentan con más de quince años en la educación, quienes no dan tanto valor a las actitudes, cediendo mayor protagonismo a los

procedimientos, seguido de los conceptos. Por lo tanto, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,003).

¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva?					
		Proc-Conpt-Actit	Actit-Proc-Conpt	Proc-Actit-Concpt	Concpt-Proc-Actit
¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?	0/5 años	13,0%	56,5%	30,4%	,0%
	6/14 años	20,8%	45,8%	33,3%	,0%
	15 ó más años	25,0%	16,7%	25,0%	33,3%
	Total	18,6%	44,1%	30,5%	6,8%

Tabla 94: Prioridad que dan los docentes respecto a conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva, en función de sus años de experiencia

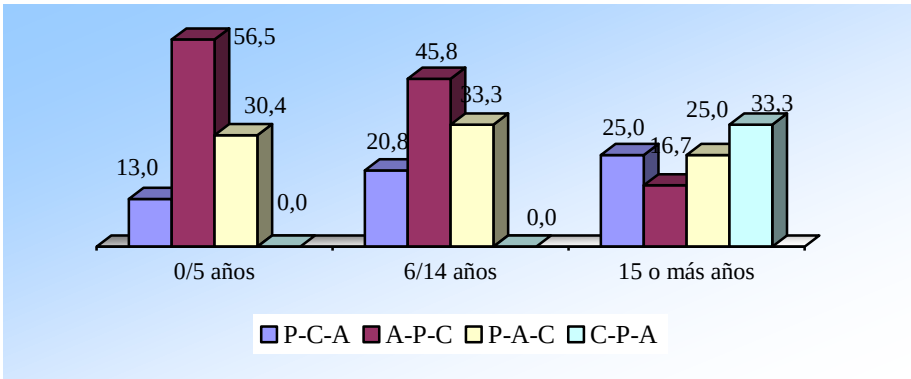


Gráfico 128: Prioridad que dan los docentes respecto a conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva, en función de sus años de experiencia

4.2.5.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA

Centrándonos en las diferencias encontradas en la dimensión de metodología encontramos que sólo aparecen éstas en ciertos aspectos relacionados con el planteamiento del aprendizaje de la técnica.

Por otra parte, el ítem que mayor discrepancia ha suscitado, es el que se refiere a la utilización de la competición como medio de aprendizaje ya que hay diferencias significativas, en lo que se refiere al segundo ciclo, dependiendo del tiempo de servicio, de la titulación universitaria y de la experiencia como entrenador en el ámbito deportivo.

Ítem 56: Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica

No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes al hecho de plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica, en relación con el género, a la experiencia en escuelas deportivas como entrenador y a la titulación académica.

Sin embargo, al analizar este ítem, teniendo en cuenta la experiencia de cada docente, se observa que para el primer ciclo, conforme aumenta el tiempo de experiencia en la educación, el porcentaje de profesores que está de acuerdo con esta afirmación va decreciendo. Podemos observar cómo los que están menos de acuerdo con que la técnica se trabaja mediante el planteamiento de actividades a través de modelos ya establecidos, son los profesores con más de quince años de servicio, con un 81,8 %. Siendo el 71,4 % para los docentes entre seis y catorce años de servicio, y el 66,6 % para los profesores más noveles.

En resumen, conforme aumenta los años de experiencia en la docencia parece ser que se le resta importancia al aprendizaje de los gestos técnicos mediante modelos estándares ya establecidos. Por lo que, podemos afirmar que estas diferencias encontradas en este ítem son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,050).

No ocurre lo mismo en relación con el segundo ciclo, ya que no se han encontrado datos que evidencien esa diferenciación respecto al tiempo de servicio.

Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica (1º C)				
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo
¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?	0/5 años	22,2%	44,4%	33,3%
	6/14 años	,0%	71,4%	28,6%
	15 ó más años	,0%	81,8%	18,2%
	Total	8,0%	64,0%	28,0%

Tabla 95: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica en función de los años de experiencia (1º ciclo)

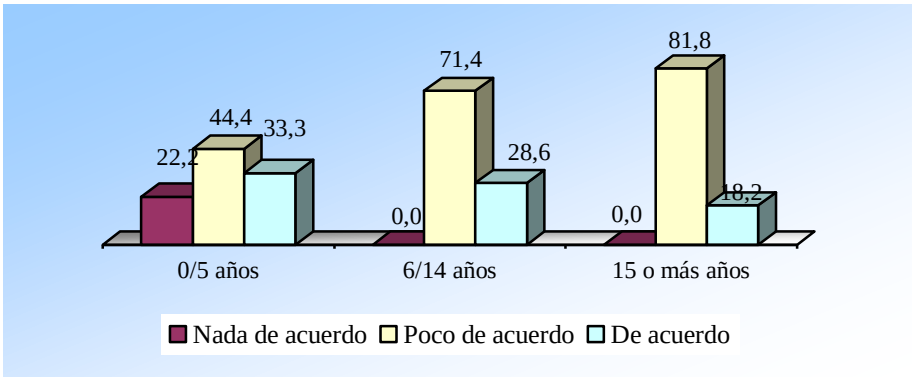


Gráfico 129: Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica en función de los años de experiencia (1º ciclo)

Ítem 58: Utilizo la competición como medio de aprendizaje de los contenidos deportivos

La competición dentro del ámbito educativo siempre resulta un tema que suscita diálogos entre los docentes, y así lo demuestran los datos obtenidos en las tablas de contingencia. A continuación, se presenta un cuadro resumen de los datos que muestra la significatividad estadística.

	Diferencia		**Diferencia**	
Utilizo la competición como medio de aprendizaje	**1º ciclo**	**Chi-cuadrado**	**2º ciclo**	**Chi-cuadrado**
En función del género	No	0,626	No	0,892
En función la titulación universitaria	Sí	0,033	No	0,201
En función del tiempo de servicio	Sí	0,041	No	0,566
En función de la experiencia como entrenador	Sí	0,005	No	0,654

Tabla 96: Utilización de la competición como medio de aprendizaje durante las clases de Educación Física

Como se observa en el cuadro anterior, no encontramos diferencias significativas en cuanto a la utilización de la competición como medio de aprendizaje de los contenidos deportivos en relación con el género de los docentes, ni en el primer o segundo ciclo de la ESO.

Sin embargo, centrándonos en el primer ciclo, y teniendo en cuenta los años de experiencia en la educación, observamos gran discrepancia entre los docentes con poca experiencia y el resto de profesores. Los docentes con menos de cinco años de experiencia es el grupo que más de acuerdo está con utilizar la competición como medio de aprendizaje, con un 73,7 %, de acuerdo, y un 5,3 % totalmente de acuerdo. En el lado opuesto, nos encontramos a los docentes que llevan entre seis y catorce años, con 23,8 %, de acuerdo, y un 4,8

% totalmente de acuerdo, y los que llevan más de quince años impartiendo clase, con 36,4 %, de acuerdo, y un 18,2 % totalmente de acuerdo.

Por lo tanto, podemos afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado= 0,041), refiriéndonos al primer ciclo.

Sin embargo, en lo que respecta al segundo ciclo, las diferencias no son tan acentuadas, como se muestra en el cuadro correspondiente. Ya que los docentes más noveles se inclinan a favor en un 75 %, los que llevan más de seis años , en un 60 %, y los profesores con mayor experiencia, más de quince años, en un 72,6 %.

Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (1º C)					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?	0/5 años	5,3%	15,8%	73,7%	5,3%
	6/14 años	19,0%	52,4%	23,8%	4,8%
	15 ó más años	9,1%	36,4%	36,4%	18,2%
	Total	11,8%	35,3%	45,1%	7,8%

Tabla 97: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (1º ciclo)

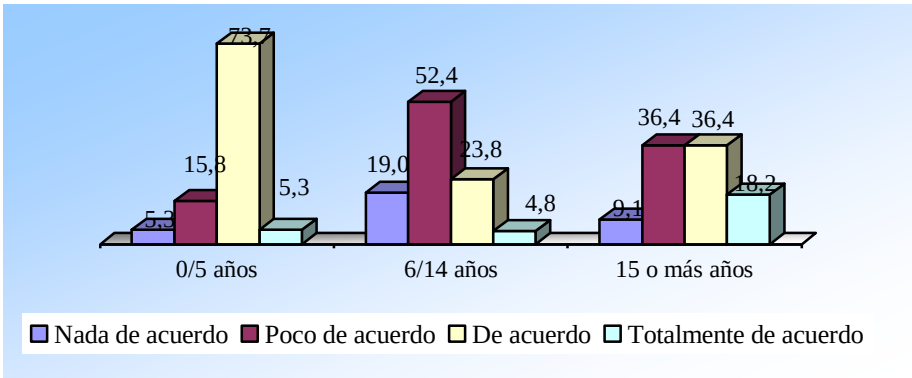


Gráfico 130: Porcentaje de profesores que utilizan la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (1º ciclo)

Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (2º C)					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?	0/5 años	5,0%	10,0%	75,0%	10,0%
	6/14 años	5,0%	35,0%	50,0%	10,0%
	15 ó más años	9,1%	18,2%	54,5%	18,2%
	Total	5,9%	21,6%	60,8%	11,8%

Tabla 98: Porcentaje de profesores que utilizan la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (2º ciclo)

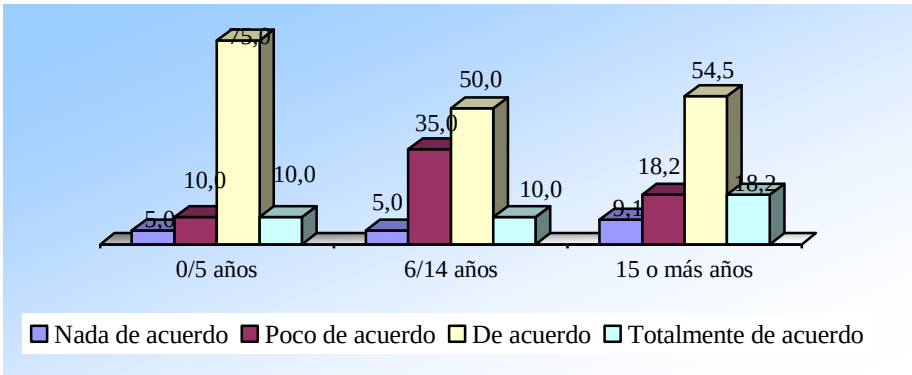


Gráfico 131: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia (2º ciclo)

Siguiendo con el análisis de este ítem, también encontramos discrepancia en cuanto a la utilización de la competición en función de la titulación. Según los datos obtenidos, podemos afirmar que los docentes con titulación específica de Educación Física son los que, por lo general, están más de acuerdo con la aplicación de la misma durante sus clases. En lo que respecta al primer ciclo, el 64,1 % de los docentes con estudios específicos considera adecuado utilizar la competición, mientras que el resto de los profesores sólo el 16,7 % dice estar de acuerdo. En relación con el segundo ciclo, los datos se asemejan algo más, ya que el 76,2 % de los profesores con estudios específicos dice estar de acuerdo, mientras que el 55,6 % de los docentes que no poseen estudios específicos así lo manifiestan.

Llama la atención que ningún docente sin estudios de Educación Física, dice estar completamente de acuerdo con utilizar la competición como medio de aprendizaje en ninguno de los dos ciclos.

Sin embargo, estadísticamente hablando, sólo podemos afirmar que encontramos diferencias significativas en relación con el primer ciclo (chi-cuadrado= 0,033).

La competición dentro del ámbito educativo debe tener un tratamiento especial, debido a las características de los sujetos y del contexto en el que nos encontramos; por lo tanto, podemos pensar que el colectivo de docentes que no posee estudios de Educación Física, posiblemente no tengan los suficientes conocimientos para la aplicación de ésta durante las clases.

Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (1º C)					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Qué titulación académica posees?	Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	10,3%	25,6%	53,8%	10,3%
	Otra Lic. o Diplomatura	16,7%	66,7%	16,7%	,0%
	Total	11,8%	35,3%	45,1%	7,8%

Tabla 99: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (1º ciclo)

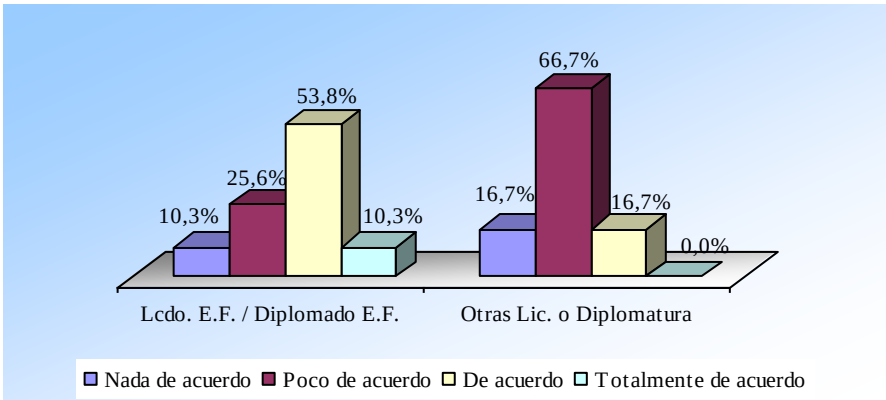


Gráfico 132: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (1º ciclo)

Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (2º C)					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Qué titulación académica posees?	Lcdo. E.F. / Diplomado E.F.	7,1%	16,7%	61,9%	14,3%
	Otra Lic. o Diplomatura	,0%	44,4%	55,6%	,0%
	Total	5,9%	21,6%	60,8%	11,8%

Tabla 100: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (2º ciclo)

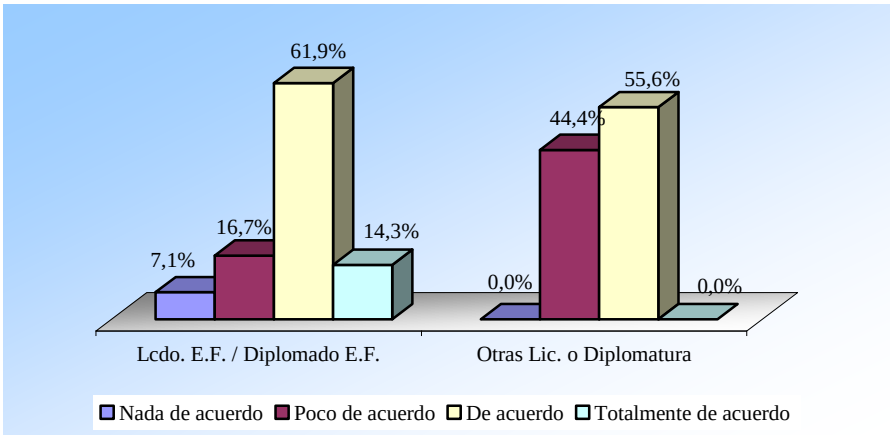


Gráfico 133: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la titulación (2º ciclo)

Finalmente, teniendo en cuenta la experiencia de los docentes como entrenadores de escuelas deportivas fuera del ámbito educativo, encontramos que también hay discrepancias en cuanto a la utilización de la competición, ya que podemos observar cómo los docentes que sí han sido entrenadores están más de acuerdo con la utilización de la misma, estando de acuerdo el 62,5 %, y totalmente de acuerdo, el 6,3 %. Mientras que lo docentes sin experiencias dentro del ámbito deportivo están de acuerdo sólo el 15,8 %, y totalmente de acuerdo, en un 7,8 %. Por lo tanto, podemos afirmar que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas (0,005), en lo que se refiere al primer ciclo.

Sin embargo, al igual que ocurre con los datos anteriormente mostrados, cuando nos referimos al segundo ciclo, no hay diferencias significativas estadísticamente hablando.

Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (1º C)					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Experiencia como entrenador	Sí	3,1%	28,1%	62,5%	6,3%
	No	26,3%	47,4%	15,8%	10,5%
	Total	11,8%	35,3%	45,1%	7,8%

Tabla 101: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (1º ciclo)

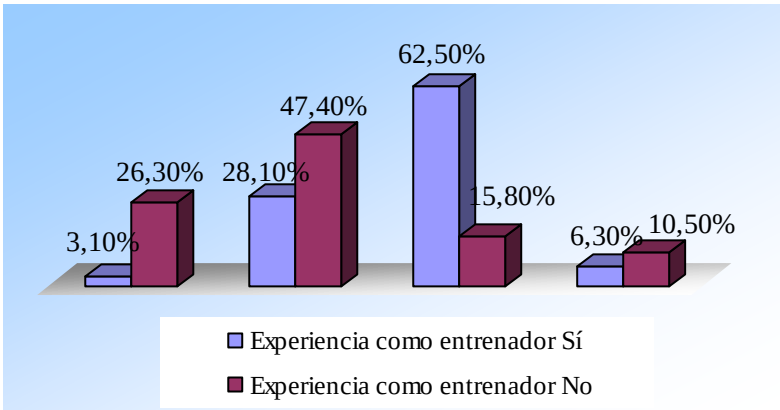


Gráfico 134: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (1º ciclo)

Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos (2º C)					
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Experiencia como entrenador	Sí	5,1%	17,9%	64,1%	12,8%
	No	8,3%	33,3%	50,0%	8,3%
	Total	5,9%	21,6%	60,8%	11,8%

Tabla 102: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (2º ciclo)

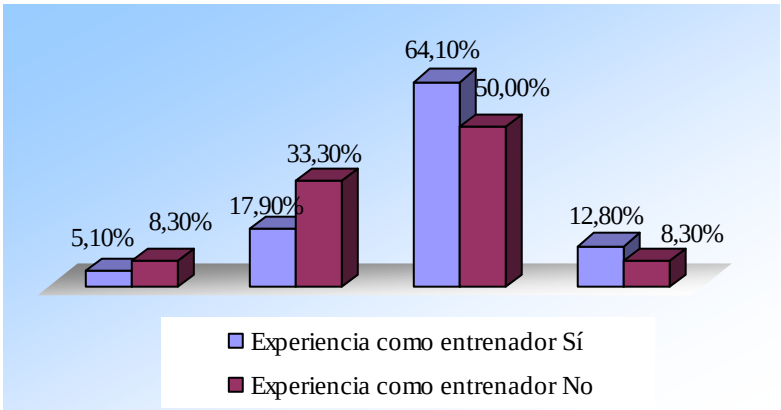


Gráfico 135: Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos en función de la experiencia como entrenador (2º ciclo)

Con esto concluimos el apartado dedicado al análisis inferencial de los datos obtenidos en los cuestionarios. A continuación, damos paso al análisis y discusión de las entrevistas.

CAPÍTULO 4.3

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

4.3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

4.3.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS
- 4.3.1.- DIMENSIÓN DE FORMACIÓN
- 4.3.2- DIMENSIÓN EXPERIENCIA
- 4.3.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA
- 4.3.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS
- 4.3.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS
- 4.3.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA
- 4.3.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN
- 4.3.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN

Cuadro 64: Índice del capítulo 4.3

Previamente al análisis de los distintos códigos realizaremos una pequeña exploración en relación a la frecuencia de las distintas dimensiones y códigos. Primeramente queremos centrarnos en la presencia del conjunto de códigos de cada una de las dimensiones a lo largo de las distintas entrevistas. Como se observa en el siguiente gráfico las dimensiones con mayor frecuencia son las dimensión metodológica y la de contenidos.

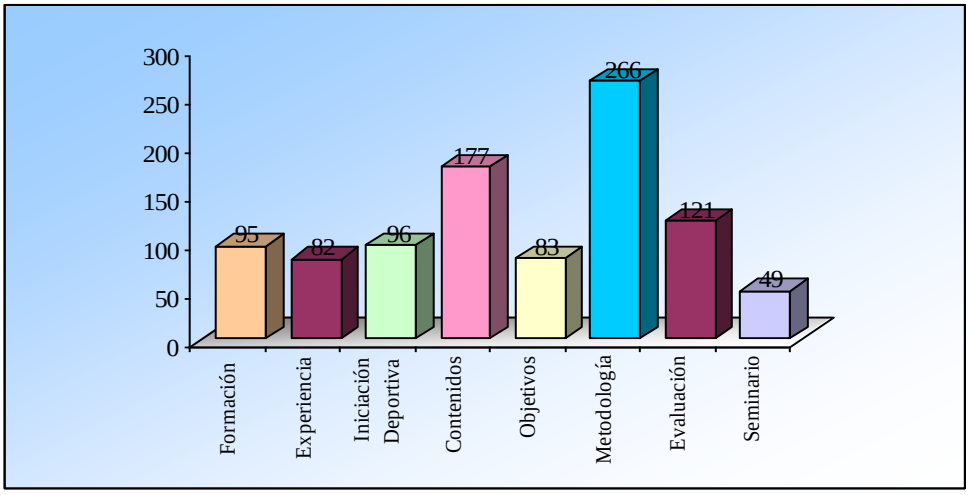


Gráfico 136: Frecuencia de los códigos de cada dimensión

Por otro lado si nos centramos en la información que aporta cada uno de los entrevistados podemos decir, de manera general, que cuenta más experiencia tiene el docente más información aporta. En ese sentido, observamos que los docentes que más información aportan son Francis (entrevistado nº 1), María (entrevistada nº 7), ambos con más de 15 años de experiencia, y Manolo (entrevistado nº 6), con casi diez años de experiencia. En el lado opuesto nos encontramos a Luisa (entrevistada nº 9), con más de quince años en la docencia, y Oscar (entrevistado nº 10), Pablo (entrevistado nº 4), y Miguel (entrevistado nº 4), todos con menos de cinco años de experiencia en la educación.

Códigos	Ent. 1	Ent. 2	Ent. 3	Ent. 4	Ent. 5	Ent. 6	Ent. 7	Ent. 8	Ent. 9	Ent. 10	Frecuencia
BTER	4	1	1	1	2	1	3	0	1	1	**15**
BFAS	2	1	3	2	3	3	0	1	1	1	**17**
BFIN	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	**14**
BNEC	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	**2**
BSAT	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0	**5**
BTER	4	4	2	1	2	3	7	4	2	2	**31**
BTIM	3	0	2	0	0	0	1	4	1	0	**11**
	16	***9***	***10***	***5***	***9***	***11***	***13***	***10***	***7***	***5***	***95***
CDCE	6	2	4	3	1	3	4	3	1	3	**30**
CDCI	3	1	0	2	1	0	1	2	0	0	**10**
CDEP	2	1	1	1	2	1	4	1	0	2	**15**
CENT	5	0	1	2	1	1	3	2	2	1	**18**
CINI	0	1	0	0	0	1	4	0	2	1	**9**
	16	***5***	***6***	***8***	***5***	***6***	***16***	***8***	***5***	***7***	**82**
DADE	4	6	3	2	3	5	4	3	3	1	**34**
DCON	0	1	3	3	2	3	4	9	1	1	**27**
DEXT	3	2	3	1	1	3	2	0	0	1	**16**
DOPI	3	1	3	2	3	1	2	0	1	3	**19**
	10	***10***	***12***	***8***	***9***	***12***	***12***	***12***	***5***	***6***	**96**
EPCA	6	3	2	0	0	4	3	0	3	0	**21**
EPIN	0	1	0	1	4	2	5	2	0	2	**17**
EPLA	7	0	4	3	3	4	4	8	1	3	**37**
ESEX	1	0	3	1	2	0	0	1	5	0	**13**
ETIP	18	3	10	4	7	14	9	6	4	5	**80**
	32	***7***	***19***	***9***	***16***	***24***	***21***	***17***	***13***	***10***	***168***
FCON	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0	**5**
FDXT	4	2	1	1	4	11	1	0	0	4	**28**
FEDU	1	1	0	1	1	2	2	4	0	0	**12**
FLUD	0	1	1	1	0	7	1	0	0	0	**11**
FOBJ	4	1	0	4	3	4	2	4	3	2	**27**
	9	***5***	***3***	***8***	***8***	***25***	***8***	***8***	***3***	***6***	**83**
GCOM	8	1	4	3	2	1	1	4	1	1	**26**
GCPT	0	1	1	1	2	3	2	2	0	1	**13**
GJGO	3	2	1	5	1	2	1	1	1	1	**18**
GJUG	8	0	2	3	0	4	2	3	1	1	**24**
GREG	7	2	1	3	4	4	3	4	1	1	**30**
GTEC	7	3	4	1	2	3	3	2	4	2	**31**
GTET	0	2	0	2	0	3	1	5	0	2	**15**
GTIC	3	2	1	2	2	2	3	1	2	1	**19**
GTIT	0	2	2	1	0	4	0	2	0	1	**12**
GTRA	1	2	2	2	0	3	5	1	0	1	**17**
GTTC	3	6	3	4	0	5	0	0	0	1	**22**
	40	***23***	***21***	***27***	***13***	***34***	***21***	***25***	***10***	***13***	***227***

HINS	12	4	1	2	5	6	7	5	1	4	***47***
HMON	0	4	3	3	2	2	2	6	1	4	**27**
HPRI	7	8	6	4	4	6	4	5	2	1	***47***
	19	***16***	***10***	***9***	***11***	***14***	***13***	***16***	***4***	***9***	**121**
ICOM	2	1	2	3	2	1	0	0	0	0	**11**
ICUA	9	1	1	1	2	1	0	0	0	0	**15**
IQUE	0	1	2	3	3	6	4	2	1	1	**23**
	11	***3***	***5***	***7***	***7***	***8***	***4***	***2***	***1***	***1***	***49***
TOTAL	**153**	**78**	**86**	**81**	**78**	**134**	**108**	**98**	**48**	**57**	**921**

Cuadro 65: Frecuencia de los códigos en cada entrevista

A continuación, comenzaremos con el análisis de cada uno de los códigos que conforman la entrevista.

4.3.1.- DIMENSIÓN FORMACIÓN

La formación del profesorado tiene gran tradición dentro del ámbito científico. En las últimas décadas nos encontramos con numerosos estudios específicos sobre la formación del profesorado en educación, sin embargo apenas se han realizado investigaciones sobre la formación de los docentes dentro del ámbito deportivo (Ibáñez y Medina, 2000). Este aspecto, junto al comentario expuesto por Castejón (2004b), en el que afirma que el deporte se convierte en ocasiones en el contenido estrella de nuestra asignatura, justifica las distintas categorías expuestas en esta dimensión, ya que son muchos docentes los que buscan ampliar los conocimientos relacionados con los contenidos deportivos, en cursos específicos realizados por federaciones deportivas.

Por ello, planteamos tres categorías. Una primera referida a la formación deportiva, una segunda en la que se analiza la formación académica

de los docentes y la última en la que nos centramos en la formación permanente de cada uno de los entrevistados.

DIMENSIÓN FORMACIÓN			
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**SUBCATEGORÍAS**	**CÓDIGOS**
1. FORMACIÓN	2.1. DEPORTIVA		BDXT
	2.2. ACADÉMICA	Asignaturas útiles	BFAS
		Formación inicial	BFIN
		Satisfacción	BSAT
	2.3. PERMANENTE	Cómo	BTER
		Utilidad	BTIM

Cuadro 66: Dimensión formación

Como podemos observar en el siguiente cuadro, la categoría que adquiere mayor importancia debido al número de apariciones es la de formación permanente. El código más relevante de esta dimensión es el que se refiere a cómo es la formación permanente (BTER) de cada docente. Por otra parte, el código que hace referencia la utilidad de los cursos ofertados tiene una escasa aparición (BTIM) dentro del conjunto de las entrevistas. La categoría de formación deportiva (BDXT), podemos considerarla importante por el número de apariciones que tiene. En cuanto a la categoría de formación académica se observa como los datos relacionados con la formación inicial (BFIN) y las asignaturas útiles (BFAS) aparecen bastantes veces, mientras que el que se refiere a la satisfacción con los conocimientos adquiridos (BSAT) ocupa el último lugar respecto a su presencia.

DIMENSIÓN FORMACIÓN	
CÓDIGOS	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
BTER	31
BFAS	17
BDXT	15
BFIN	14
BTIM	10
BSAT	5

Cuadro 67: Frecuencia de código de la dimensión formación

4.3.1.1.- FORMACIÓN PERMANENTE (BTER)

Según se desprende de los datos obtenidos en las entrevistas, el profesorado de Educación Física, por lo general, se preocupa por su formación.

En este sentido, hemos de destacar, por un lado, que aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados afirman que suelen ampliar su formación mediante la asistencia a cursos, jornadas y congresos (Diego, Pablo, Ana y Luisa). Según Viciana (1998), los cursos de formación es uno de los instrumentos valorados por los profesores de Educación Física en servicio para mejorar su formación.

"Sí, me estoy formando todo lo que puedo y, siempre que hay dentro de mis posibilidades opción de ir a un curso, congresos o cualquier tipo de actividad, ahí estoy yo." (Pablo, 62-64)

"... de vez en cuando voy a algunos congresos de la facultad." (Ana, 60)

"...sí suelo ir a cursos, lo que pasa es que no suelen salir muchos." (Luisa,37)

Como comentamos anteriormente, los contenidos deportivos se presentan, en ocasiones, como el contenido estrella de nuestra asignatura, por

ello, los cursos específicos en materias deportivas es otro de los instrumentos utilizado por los docentes para continuar con su formación.

Aunque hay que resaltar que los docentes que afirman haber asistido a este tipo de cursos son María y Uribe, ambos con una formación universitaria no relacionada con la Educación Física.

"A lo largo de estos años he intentado formarme por lo menos en materia deportiva." (María, 29-30)

"Al final los cursos que más me han servido han sido los cursos específicos." (Uribe, 49-50)

Francis, Diego, Luisa y Oscar resaltan que, los instrumentos que contribuyen más eficazmente en su formación continua son los intercambios de opiniones, las charlas con los compañeros y los grupos de trabajos, aspecto que coincide con la investigación realizada por Viciana (1998).

Según López, Monjas y Pérez (2003: 86), *"el desarrollo profesional de los docentes requiere un proceso de reflexión cooperativa y compartida más que privada; ya que se accede a una cultura común, a un cuerpo de conocimientos profesionales compartido, las oportunidades de desarrollo de la práctica de un profesor concreto son muy limitada"*.

"Lo que suelo utilizar son las charlas con compañeros, alguna que otra reunión...."(Francis, 191-192)

"...sino por lo que tu hablas con tus compañeros que hay allí, las experiencias que intercambias con ellos y eso." (Diego, 75-77)

"... suelo realizar algunos grupos de trabajos." (Luisa, 37-38)

Otro instrumento utilizado que hay que destacar por su presencia en las entrevistas son los libros y las revistas de Educación Física y Deporte, ya que la mitad de los docentes, concretamente Pablo, Miguel, Manolo, María y Luisa, afirman que suelen acudir a la literatura específica para mejorar su formación.

"Sí, fundamentalmente con libros y con artículos de internet..." (Miguel, 43-44)

"Alguna vez consulto algún libro de texto para ver progresiones deportivas...."(Manolo, 65-66)

"Tengo la suscripción al colegio de licenciados y esa es la que leo." (Luisa, 43-44)

Por el contrario, Francis y María, ambos con una dilatada hoja de servicio dentro del ámbito educativo, más de quince años impartiendo clases de Educación Física, afirman que en la actualidad han dejado su formación a un lado. A este respecto, podemos afirmar que es inevitable que en ocasiones aparezca esa falta de interés en el profesorado (Viciana, 1998). Falta de interés provocado en ocasiones por la desmotivación de la práctica, por la monotonía o por el conformismo de no avanzar (Fernández, 1988).

En este mismo sentido, Bacaicoa y Marín (2001), afirman que la influencia de los cursos de formación en docentes con una dilatada experiencia es muy escasa o nula.

"... ahora mismo la verdad es que hace tiempo que dejé de formarme y reciclarme." (Francis, 177-178)

"Sinceramente no, en este sentido no..., el último curso que hice fue hace tres años." (María, 65…70)

4.3.1.2.- ASIGNATURAS ÚTILES (BFAS)

Prácticamente el cien por cien de los entrevistados, a excepción de los docentes que no han realizado estudios relacionados con la Educación Física, destacan las asignaturas específicas de cada deporte y las asignaturas prácticas como las que les han sido más útiles para impartir los contenidos deportivos en la ESO.

"Lo que sí, las asignaturas que más me han aportado son las asignaturas prácticas..." (Francis, 150-151)

"…la didáctica y en 2º de Magisterio había un asignatura que se llamaba Actividades Físicas Organizadas que se tocaba un poco el tema del deporte." (Diego, 54-57)

"Pues, para mí ha sido fundamental el atletismo, el fútbol…" (Ana, 39-40)

"Pues, principalmente las asignaturas prácticas de iniciación a los deportes..." (Oscar, 39-40)

Además, otra asignatura que destacan la mayoría de los entrevistados es la asignatura de didáctica.

"Las didácticas son fundamentales sobre todo porque no es conocer ejercicios, sino saber llevarlos a la práctica"(Pablo, 48-50)

"Bueno sí, la asignatura de didáctica para la organización para ver los estilos de enseñanza..." (Ana, 49-50)

Dos de los entrevistado Pablo y Uribe, este último médico, subrayan también como asignaturas útiles la fisiología y anatomía.

"...la fisiología también intentas aplicarla."(Pablo, 57-58)

"Sí, sobre todo los conocimiento de anatomía y fisiología..." (Luisa, 41-42)

Solamente uno de los entrevistados Miguel, considera entre otras las asignaturas de evaluación y la de juego como útiles para impartir los contenidos deportivos.

"...Después también la didáctica de Educación Física, la de evaluación, también la de juegos para adaptar algunos juegos predeportivos...."(Miguel, 38-40)

Hay que destacar la no presencia de este código en María.

4.3.1.3.- FORMACIÓN DEPORTIVA (BDXT)

En lo que respecta a la formación deportiva, la mayoría de los entrevistados poseen titulaciones deportivas. Datos similares lo encontramos en el estudio realizado por Díaz Lucea (2001), en donde un 72, 6% de los profesores de Educación de Cataluña, afirman poseer alguna titulación deportiva.

Para una mejor organización en la síntesis de este código, centraremos el análisis del mismo en función del tipo de deporte.

Por lo tanto, destacamos principalmente las titulaciones relacionadas con los deportes colectivos. Este tipo de titulación la poseen Francis, Diego,

Pablo, Ana, María y Luisa destacándose fundamentalmente el fútbol, baloncesto y voleibol.

> "...tuve que formarme como entrenador de voleibol, llegué a ser incluso de grado medio entrenador regional que se llamaba entonces de baloncesto…" (Francis, 73,76)

"Soy entrenador de fútbol I nivel..." (Diego, 33-34)

"A nivel deportivo, soy técnico de salvamento acuático, monitor de baloncesto nivel I..." (Pablo, 23-24)

"Pues mira soy entrenadora de baloncesto..." (María, 28)

También nos encontramos con titulaciones deportivas de deportes de adversario e individuales.

"...y monitor nacional de natación." (Diego, 33-34)

> "...después hice algún curso de monitora de natación, entrenador nacional de atletismo..." (Ana, 6-8)

"Pues mira soy entrenadora de baloncesto, monitora de tenis de mesa, de bádminton." (María, 28-29)

Podemos destacar que Manolo y Oscar no poseen ninguna titulación deportiva. Además Uribe, licenciado en medicina, no hace ninguna referencia a dicho código.

> "He hecho un curso de acrosport, después cursos que tenga que ver con e deporte nada más" (Manolo, 23-24)

"Pues, son cursos de formación, pero cursos de formación de monitor no."
(Oscar, 20-21)

4.3.1.4.- FORMACIÓN INICIAL (BFIN)

Como ya mencionamos en el capítulo anterior, nos encontramos con diez perfiles distintos, con una formación bastante variada. Francis estudió Educación Física mediante un régimen especial.

"...estudie Educación Física por un régimen especial... En este caso estudie de alguna forma a distancia...."(Francis, 6-7)

Diego posee la Licenciatura de Psicopedagogía y Magisterio por Educación Física.

"...estudie primero magisterio por EF,... después hice a licenciatura de psicopedagogía..."(Diego, 5-9)

María, posee la Diplomatura de Magisterio generalista.

"Yo soy maestra,... y me enteré que podía acceder a las clases de Educación Física con esa titulación..."(María, 5-7)

Pablo, Miguel y Oscar poseen la Licenciatura de Educación Física y Magisterio por Educación Física.

"...He pasado tres años para sacar la Diplomatura de Educación Física, ... y por

último a nivel académico saqué la Licenciatura de Educación Física .” (Pablo, 5-8)

“Pues, primero hice los estudios de profesorado de EGB, especialidad de Educación Física y, luego ingresé en la Facultad de Ciencias de la Educación.” (Miguel, 5-6)

“La formación mía es en principio los tres años de Magisterio de Educación Física, después el curso de complemento de formación y segundo ciclo de la Licenciatura de EF”(Oscar, 5-7)

Ana, Manolo y Luisa poseen la Licenciatura de Educación Física.

“Bueno, pues yo estudié en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el INEducación Física de Granada...” (Ana, 5-6)

“Primero Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.” (Manolo, 5)

“Bueno pues yo hice INEducación Física en Madrid, y esta ha sido mi formación académica.”(Luisa, 5-6)

Por último, Uribe posee la Licenciatura en Medicina.

“Yo soy médico, licenciado en medicina...” (Uribe, 5)

4.3.1.5.- UTILIDAD DE LOS CURSOS (BTIM)

Este código está muy relacionado con el de formación permanente. Diego, Miguel, Ana, Manolo y Oscar no hacen referencia a este apartado.

De los diez entrevistados solamente Luisa, con bastante experiencia en Educación, comenta parecerle interesante algunos de los cursos ofertados.

" ...llevo dos años yendo a los cursos de verano de la universidad de Granada, que son interesantes, y a los cursos que me entero que me parecen interesantes..." (Luisa, 38-41)

Uribe, se pronuncia positivamente al hablar de los cursos específicos, sin embargo, no lo hace del mismo modo cuando habla de otros cursos más generales.

"... un curso que he hecho de iniciación al fútbol-sala me pareció muy bien porque vi cosas nuevas, otro curso que vimos de cursos de implementos que vimos bádminton, padel, tenis. Entonces cursos específicos de este tipo específicos realmente son de los que se aprenden." (Uribe, 50-55)

El resto de los docentes, Francis, Pablo, María y Uribe, consideran que los cursos ofrecidos tienen poca aplicabilidad y resultan poco útiles para impartir las clases de Educación Física. En este sentido, Fraile (1998), afirma que los programas de formación permanente no pueden quedarse en meros planteamientos teóricos, sino que deben adaptarse a las necesidades del mercado.

"...resulta que lo que aprendo en esos cursos de formación o lo que saco en esos cursos después no soy capaz de aplicarlo... a nivel de docencia los cursos tampoco están muy adaptados a lo realmente demandamos."(Francis, 185-198)

"Sí, si lo que pasa es que la formación que generalmente se ofrece la veo muy poco específica y, a veces poco útil." (Uribe, 47-49)

4.3.1.6.- SATISFACCIÓN CON SU FORMACIÓN (BSAT)

En cuanto a la satisfacción con la formación adquirida, la mayoría de los docentes no se pronuncia, excepto tres de ellos. Pero, solamente Manolo, afirma poseer una formación bastante adecuada para impartir los contenidos deportivos en la ESO.

"Lo que damos o al menos lo que yo imparto en Secundaria es un nivel básico que con la formación que en su día recibí creo que voy sobrado..." (Manolo, 54-57)

Por otro lado, Diego, licenciado en psicopedagogía, se pronuncia a este respecto afirmando que lo leído en libros y lo recibido en curso le ha sido bastante útil, así como su experiencia diaria.

" ... pero donde más he aprendido ha sido a través de leer cosa, de acudir a cursos y de mi experiencia ..." (Diego, 65-76)

Ana, dice no tener bastantes conocimientos para impartir deportes de lucha, así como Manolo, que le preocupa la poca formación recibida en iniciación deportiva, aludiendo a que su formación ha sido más encaminada hacia el alto rendimiento.

"Yo tengo que reconocer que me falta conocimiento, porque un deporte de adversario que n necesita de mucho material sería el judo y el kárate, y yo me tendría que formar..." (Ana, 121-125)

"...es una signatura que imparten para futuros profesores de primaria..., realmente jamás me han hablado de iniciación deportiva, nuestra formación va más encaminada al alto rendimiento." (Manolo, 76-82)

Respecto a la satisfacción de los docentes con su formación, encontramos en el estudio realizado por Díaz Lucea (2001), afirma que el 50 % de los docentes consideran no haber obtenido conocimientos suficientes durante su formación inicial en relación a la Programación didáctica en Educación física. Aspecto que va a influir directamente sobre la aplicación de los contenidos deportivos a lo largo de la Secundaria.

Para finalizar con el análisis de la presente dimensión concretamos los aspectos más destacados de la misma en el siguiente gráfico.

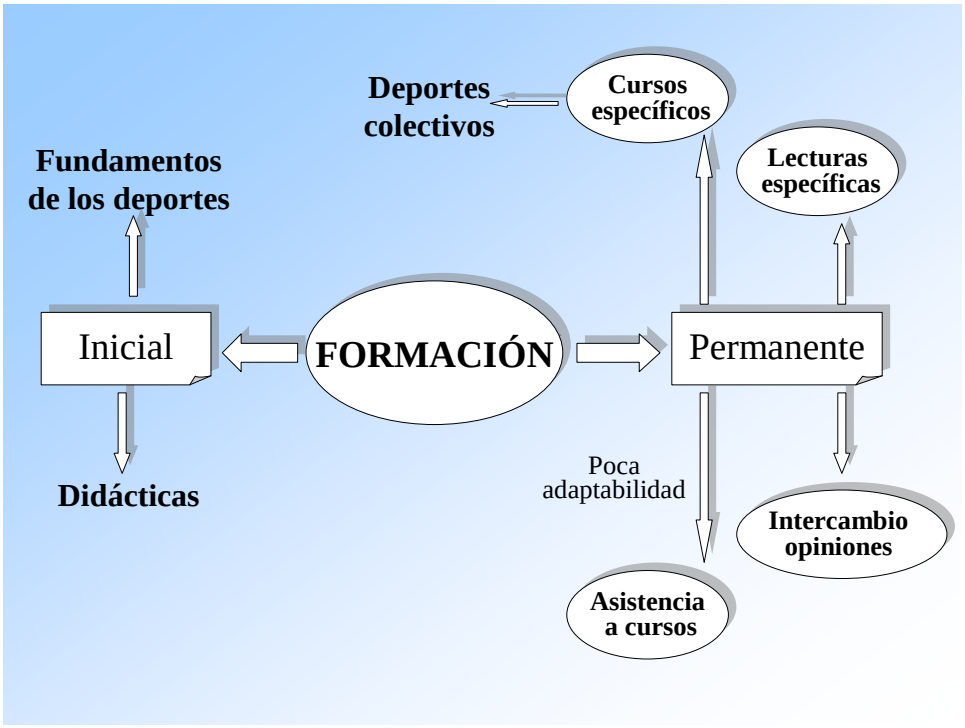


Gráfico 137: Dimensión formación

4.3.2- DIMENSIÓN EXPERIENCIA

En esta dimensión recogemos todos los aspectos relacionados con la experiencia. Por un lado, la experiencia como docente y, por otro, la

experiencia deportiva. Dentro de esta segunda categoría diferenciamos la experiencia como entrenador y como deportista, además en ambos casos tenemos en cuenta si se trata de una experiencia dentro del ámbito competitivo o fuera del mismo.

DIMENSIÓN EXPERIENCIA			
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**SUBCATEGORÍAS**	**CÓDIGOS**
2. EXPERIENCIA	2.1. DOCENTE		CDCE
	2.2. DEPORTIVA	Deportista recreativo	CDCI
		Deportista federado	CDEP
		Entrenador federado	CENT
		Entrenador recreativo	CINI

Cuadro 68: Dimensión experiencia

Podemos afirmar que, el código más importante dentro de esta categoría es el que hace referencia a la experiencia como docente (CDCE), ya que como se observa en el siguiente cuadro es el de mayor presencia a lo largo de las diez entrevistas. El resto de los códigos que aluden a la experiencia deportiva (CDCI, CDEP y CINI), podríamos decir que, están parejos en cuanto al número de apariciones, a excepción del código que se refiere a la experiencia como entrenador dentro del ámbito competitivo (CENT), que aparece como el segundo código más frecuente de la dimensión.

DIMENSIÓN EXPERIENCIA	
CÓDIGOS	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
CDCE	26
CENT	16
CDCI	11

CDEP	9
CINI	9

Cuadro 69: Frecuencia de código de la dimensión experiencia

4.3.2.1.- EXPERIENCIA DOCENTE (CDCE)

A la hora de analizar este código observamos que los entrevistados, al responder sobre su experiencia como docentes, centran sus comentarios fundamentalmente en aspectos relacionados con la temporalidad.

A lo largo de las diez entrevistas, nos encontramos con que la experiencia de cada docente es bastante variada. Por un lado, independientemente de la situación actual de cada docente la mayoría han estado en muchos centros educativos.

"...en ese curso estuve trabajando como interino en un instituto de Sevilla... después al año siguiente estuve trabajando en tres institutos..." (Diego, 17-20)

"... el año pasado estuve en dos centro y este año llevo ya tres..." (Miguel, 12-13)

"He aprobado este año las oposiciones y llevo más de diez años como interino en centros muy diversos..." (Uribe, 12-13)

En cuanto a los años de experiencia como docente cabe resaltar los dos extremos. La diferencia temporal dentro del ámbito docente es bastante significativa, ya que, nos encontramos con profesores con muy pocos años de experiencia, como es el caso de Pablo, Miguel y Oscar.

"Como docente en la institución formal llevo tres años dando clase..."
(Pablo, 11-12)

"Ahora mismo llevo diez meses de interior, y esa es mi experiencia como docente...." (Miguel, 8-9)

"¿Cuántos años llevas trabajando? Tres años." (Oscar, 14-15)

Y por otro lado, Francis, María y Luisa que poseen una experiencia más dilatada.

"Como docente estuve doce años en Palos, y a partir del novena conseguí la plaza como profesor de Secundaria...." (Francis, 46-48)

"...aquí llevo dieciocho años trabajando por diferentes centros de la Provincia de Huelva." (María, 24-26)

"Llevo doce años en la Educación física, primero como interina y después como funcionaria." (Luisa, 22-23)

A parte de la experiencia como docente en Secundaria, Francis, afirma haber tenido experiencia como profesor de Universidad.

"... en el noventa y cuatro saqué una plaza en la universidad, estuve dando clase de iniciación deportiva..." (Francis, 49-51)

Por otro lado, Manolo, dice haber impartido clases en la etapa de educación infantil, recordándola como una experiencia muy interesante.

"Hice también prácticas en preescolar que fue una experiencia muy interesante."

(Manolo, 11-13)

Finalmente, Oscar nos comenta que aparte de Secundaria ha impartido clases en un ciclo formativo superior, experiencia que ha contribuido positivamente para su formación.

"...mi experiencia ha sido en Secundaria y en un ciclo formativo en el módulo superior, con un grupo muy competente donde incluso yo me formé bastante..." (Oscar, 9-11)

4.3.2.2.- EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR EN EL ÁMBITO COMPETITIVO (CENT)

En lo que respecta a la experiencia como entrenador dentro del ámbito competitivo, nos encontramos, por un lado, a tres docentes que no han tenido experiencia en esta parcela del deporte. Diego, Miguel y Luisa se muestran reacios a la competición afirmando que no le gusta este ámbito del deporte.

"No, no he tenido ninguna experiencia..." (Miguel, 28)

"No, no he tenido ninguna experiencia, la competición no me gusta." (Luisa, 16-17)

Manolo y Uribe dicen haber tenido poca experiencia como entrenador.

"He sido coentrenador de voleibol de un grupo de niñas durante un año."(Manolo, 27,28)

"Como entrenador..., digamos que sí , pero poca cosa" (Uribe, 33-34)

Por el contrario, nos encontramos con docentes que han tenido bastante experiencia, incluso dentro de la alta competición, tanto a nivel provincial, como nacional.

Francis, comenta haber estado muy vinculado con la alta competición en el fútbol. Mientras que Pablo y Oscar, afirman haber tenido experiencia dentro del ámbito competitivo desempeñando la función de seleccionador a nivel provincial y autonómico.

"... He estado entrenando a categorías de la élite digamos de Huelva, hasta 10 y 12 años, ..." (Francis, 84-85)

"Luego empecé a trabajar en la federación de baloncesto... y a llevar selecciones provinciales a distintos sectores...." (Pablo, 33-36)

"últimamente estoy como entrenador de corredores de ciclismos y trabajando con la federación andaluza como entrenador y seleccionador." (Oscar, 26-28)

En cuanto a las disciplinas deportivas a las que se han vinculado los docentes, como entrenadores, podemos destacar principalmente que todos los docentes a excepción de Oscar, que tiene experiencia en deportes individuales, se han dedicado a los deportes de equipo. Cabe destacar que no hay presencia de profesores que hayan tenido experiencia dentro de la competición en deportes de adversario.

" llevo unos diez años con escuelas deportivas de fútbol"(Francis, 88-89)

"Siempre he entrenado a baloncesto."(María, 46)

"...después seguí con un grupo de atletismo y, ya últimamente estoy como entrenador de corredores de ciclismo." (Oscar, 26-27)

4.3.2.3.-EXPERIENCIA COMO DEPORTISTA A NIVEL RECREATIVO (CDCI)

En lo que respecta a la práctica deportiva a nivel recreativo nos encontramos con que gran parte de los entrevistados afirma haber hecho o hacer varias disciplinas deportivas, como es el caso de Francis, Diego, Uribe y Oscar. En el estudio de Prat (1999), también se observa como un gran porcentaje de los docentes afirma haber practicado o practicar actividades deportivas.

"...como practicante estoy hasta hoy, sigo practicando en plan amistoso... Me encanta la bicicleta, por supuesto algo que he descubierto hace poco que es esquiar."(Francis, 119-126)

"... he jugado al fútbol en mi tiempo libre, he jugado al baloncesto, a tenis, he hecho natación ..."(Diego, 41-43)

"Además he practicado muchos tipos de deportes... tiro con arco, piragüismo, balonmano..."(Uribe, 27-29)

"...a nivel recreativo he tocado casi de todo." (Oscar, 13)

Por otra parte, destacamos la presencia de los deportes de lucha. Miguel, afirma haberse dedicado a la práctica de varias disciplinas deportivas de lucha, mientras que Manolo, también dice haber practicado un deporte de combate.

"Si he hecho algunos deportes de combate como kárate, judo y otros de lucha en plan recreativo..." (Miguel, 31-33)

"lo único que he hecho en serio ha sido taekwondo, que empecé ya tarde cuando empecé a universidad, y al acabarse la universidad se acabo el taekwondo ..." (Manolo, 31-34)

Por otro lado, Luisa remarca su desacuerdo con el deporte competición y nos dice que ha practicado gran variedad de deportes a nivel recreativo.

"A nivel recreativo muchísimo, pero nada de competición, y deportes individuales que es lo que hago yo." (Luisa, 25-26)

Finalmente, podemos concluir el análisis de este código señalando la no presencia de los mismos en la entrevista de Pablo. Aunque no por ello, podemos afirmar que dicho docente no practique o haya practicado ningún tipo de deporte, ya que según datos que presentaremos en código posterior se observa que el entrevistado ha practicado deporte a nivel competitivo.

4.3.2.4.- EXPERIENCIA COMO DEPORTISTA A NIVEL DE COMPETICIÓN (CDEP)

De todos los docentes entrevistados solamente Luisa, afirma no haber realizado deporte a nivel competitivo. Como mencionamos anteriormente Luisa está en contra de esta parcela del deporte.

"A nivel recreativo muchísimo, pero nada de competición ..." (Luisa, 25)

A diferencia del código anterior, CDCI que hacía referencia a la práctica deportiva a nivel recreativo, la mayoría de los docentes se han dedicado a la práctica de uno o dos deportes, aunque actualmente ninguno afirma estar en activo dentro del ámbito competitivo.

Como en la mayoría de las ocasiones, prima la práctica de deportes colectivos, deportes tradicionales como el baloncesto y el fútbol (Francis, Diego, Ana y María).

> "Como deportista llegué a practicar fútbol, que era mi deporte, entonces practiqué siendo federado en infantiles hasta juveniles... llegué incluso a ser federado en baloncesto"(Francis, 112-121)

> *"...y así federado he estado en fútbol, llegué hasta juveniles..."(Diego, 43-45)*

> "Llegué a jugar en el equipo de baloncesto de primera división y ganamos la liga de la copa de la Reina."(María, 57-59)

Solamente, dos de los docentes afirman haberse dedicado a deportes individuales, aunque uno de ellos, Ana, también ha sido jugadora de fútbol.

> *"Pues yo hice atletismo, fui al campeonato de España, después como jugadora de fútbol...." (Ana, 28-29)*

> *"¿Cuál ha sido tu experiencia como deportista en competición? Ciclismo." (Oscar, 33-34)*

Finalmente, sólo Pablo, afirma haber realizado deportes de combate a nivel competitivo.

"... he competido a nivel de artes marciales...." (Pablo, 31-32)

4.3.2.5.- EXPERIENCIA COMO ENTRENADOR EN EL ÁMBITO DE INICIACIÓN (CINI)

Casi la mitad de los docentes entrevistados no responden nada en referencia a dicho código. Por otro lado, los docentes Diego, Pablo, Manolo, María, Luisa y Oscar, comentan su experiencia como monitor / entrenador dentro del ámbito de iniciación y lo hacen en pasado, y refiriéndose fundamentalmente a sus comienzos. De ahí que podamos afirmar que actualmente ninguno está en activo como monitor / entrenador en dicha parcela dentro del campo de la actividad física y el deporte.

"Pues sí, he sido monitor de natación, he enseñado a nadar a los niños y también he estado entrenando en el fútbol base."(Diego, 48-50)

"Empecé al principio muy relacionado con el mundo de la natación a la vez que llevaba equipos de baloncesto"(Pablo, 28-30)

"Sí primero llevé una escuela multideportiva en San Bartolomé de la Torre y, después digamos seguí con un grupo de escuelas de atletismo…"(Oscar, 24-26)

Para finalizar con el análisis de la presente dimensión concretamos los aspectos más destacados de la misma en el siguiente gráfico.

Gráfico 138: Dimensión experiencia

4.3.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA

En esta dimensión, nos centraremos en tres categorías. Primeramente, trataremos de averiguar que opinan los docentes sobre la aplicación de los contenidos deportivos en la etapa de Secundaria, teniendo en cuenta los principios metodológicos de la iniciación deportiva. Además, profundizamos en la concepción que tienen de la misma y, finalmente trataremos de indagar en la coordinación, en el caso de que la hubiera, que hay entre los docentes de Educación Física y los monitores de actividades extraescolares que trabajan en los centros educativos.

DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA			
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**SUBCATEGORÍAS**	**CÓDIGOS**
3. INICIACIÓN DEPORTIVA	3.1. ADECUACIÓN		DADE
	3.2. CONCEPCIONES Y TEORÍAS		DCON
	3.3. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	Coordinación	DEXT
		Opinión	DOPI

Cuadro 70: Dimensión iniciación deportiva

En lo que respecta a la frecuencia de los códigos observamos, que el código más importante por el número de ocasiones en las que aparece es el que hace referencia a la adecuación de la iniciación deportiva en la ESO (DADE). El siguiente código que observamos es en el que se plasman las concepciones que tienen los docentes de la misma (DCON). El resto de los códigos, están parejos en número de apariciones a este último y, son los que hacen referencia a la relación que debe haber entre los docentes de Educación Física y los monitores de las actividades extraescolares (DOPI y DEXT).

DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA	
CÓDIGOS	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
DADE	26
DCON	20
DOPI	19
DEXT	16

Cuadro 71: Frecuencia de código de la dimensión iniciación deportiva

4.3.3.1.- LA INICIACIÓN DEPORTIVA COMO CONTENIDO EN LA E.S.O. (DADE)

En lo que se refiere a este código, nos encontramos que la mayoría de los docentes piensan que teniendo en cuenta la realidad del contexto educativo, la ID tiene mucha cabida dentro del área de Educación Física a la hora de impartir los contenidos deportivos.

Por un lado, Diego considera la ID como uno de los contenidos más importantes en las clases de Educación Física, ya que a través de ésta podemos desarrollar objetivos no sólo de tipo procedimental, sino también de tipo actitudinal.

"Hombre, claro que sí. Yo pienso que es uno de los contenidos más importantes que hay de la Educación Física en la escuela, porque además de aprender elementos procedimentales de la Educación Física, se aprenden otras muchas cosas como actitudes, valores..." (Diego, 94-98)

Por otro lado, Uribe, otorga gran importancia a la ID en la ESO ya que afirma que gran parte de su trabajo en las clases de Educación Física lo hace en base a este contenido.

"... lo que más trabajo es la ID..., se puede decir que el 70 o el 80% de lo que doy es ID." (Uribe, 89-90)

Diego y Miguel opinan que aunque la ID tiene cabida en la ESO hay que tener muy en cuenta tanto las características del grupo como las individuales de cada alumno.

"Lo ideal sería enseñarles a cada alumno /a en función del nivel que

tengan.... en la escuela la orientación debe ser de ID" (Diego, 104-107)

"Depende del tipo de alumnos/ as que tenga doy un tipo de ID u otro" (Miguel, 57-58)

Otro aspecto que condiciona la ID en las clases de Educación Física según Pablo, es el tipo de contenido deportivo a impartir en sus clases, destacando la presencia de la misma al impartir deportes poco habituales para el alumnado.

"En algunos deportes sí, en otros no, puesto que los alumnos/ as ya vienen viciados en la práctica de algunos deportes... cuando presentas bádminton, judo vas a partir de ID, pero si tienes un bloque de baloncesto, fútbol ves que no es ID." (Pablo, 91-96)

La mitad de los docentes, concretamente Ana, Manolo, María, Luisa y Oscar, consideran que los alumnos/ as al llegar a la etapa de Secundaria vienen con muy pocas experiencias previas en el ámbito deportivo, además señalan que el trabajo que debería haberse realizado en primaria no se ve reflejado en la mayoría de los alumnos/ as al entrar en la etapa que nos ocupa en nuestra investigación. Este comentario justifica la presencia de la ID en la Secundaria.

"Hombre la etapa debería ser anterior, pero la experiencia me dice que a veces la etapa esa no existe." (Ana, 86-87)

"Lo que veo día a día es que los chavales llegan muy mejorables, y que hay que enseñarles a mucho de ellos desde el principio." (Manolo, 86-89)

"... en primaria no se hace demasiado, creo, porque yo he tenido alumnos/ as en Secundaria que no sabían que hacer con un balón de baloncesto o de fútbol." (Luisa, 58-61

"Tiene bastante cabida porque los niños vienen con una base deportiva bastante mala y baja." (Oscar, 59-60)

Finalmente, hay que resaltar que Francis considera que la ID no tiene aplicabilidad en la ESO argumentando principalmente que la ID es un tema algo más serio, y que no tiene sentido en nuestras clases debido fundamentalmente a aspectos tales como la poca homogeneidad de los alumnos/ as, la falta de espacio y de materiales y, el número de alumnos/ as tan elevado que tiene en las clases.

"... creo que la ID es mucho más serio, necesitas tiempo y eso es imposible en un grupo de 30 alumnos... falta de tiempo, de materiales... la homogeneidad de los alumnos/ as para dar clases de Educación Física es imposible." (Francis, 226-242)

4.3.3.2.- CONCEPCIONES DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA (DCON)

A la hora de definir la ID, por lo general, todos miran en el mismo sentido, de ahí que nos encontremos términos como el de globalidad, acercamiento al deporte, polivalencia, lúdico, etc...

Aunque el término competición también aparece dentro de las concepciones de la ID, nos encontramos, en este caso, con ideas muy diferentes. Por ejemplo Diego, asemeja la ID al deporte de alta competición en su mínima expresión dentro de la escuela. Por el contrario, Manolo, señala que la ID no debe tener tendencia al alto rendimiento ni a la competición. En palabras de Blázquez (1995a), desde el punto de vista del profesor de Educación Física, *la iniciación deportiva es un proceso en el que se debe buscar estimular al alumno /a y proporcionarle las bases que permitan con posterioridad situarle en las mejores condiciones para cualquier aprendizaje,*

sin preocuparle la eficacia en una práctica deportiva y, su posterior aplicación a la competición.

"...sería entre comillas como una adaptación que se haría del deporte. La ID en la escuela sería como adaptación que se hace del deporte a la alta competición. " (Diego, 86-89)

"Pues la ID yo la asocio a un concepto muy global... y nada tendente al alto rendimiento ni a la competición muy reglada." (Manolo, 70-74)

Ana, al reflexionar sobre el concepto de ID lo hace desde el punto de vista del entrenamiento deportivo, no desde el punto de vista del docente de Educación Física. Comenta que es en esta etapa donde deberían estar los mejores entrenadores debido a que en ella es donde se van a asentar muchos aspectos relacionados con los principales elementos del deporte como la técnica, la táctica, etc...

"...Creo que es donde realmente deberían estar los mejores entrenadores, porque de ahí dependen después todos los aspectos tanto técnico-tácticos, como personales, como psicológicos del niño..." (Ana, 70-74)

Además de lo comentado anteriormente, podemos hablar de dos posiciones respecto a la concepción de este término. Por un lado, están los docentes que consideran la iniciación deportiva como la toma de contacto con uno o varios deportes, como es el caso de Pablo, Luisa y Oscar. Estas afirmaciones realizadas por los docentes tienen bastante similitud con las definiciones propuestas por autores como Blázquez (1995), Delgado (1994), Hernández Moreno (1988) y Blázquez (1986).

"Pues llamémosle que es la presentación de un deporte... ver los aspectos más genéricos de cada deporte." (Pablo, 79-82)

"...la ID es conocer un deporte, acercarse..., buscando motivación, que el niño experimente..." (Luisa, 43-45)

"Es el comienzo de un deporte, comenzar a aprender a jugar en este deporte, a practicarlo." (Oscar, 55-56)

Por otro lado, nos encontramos con las afirmaciones de los docentes que ven ésta desde un punto de vista más amplio, ya que lo consideran como un periodo que va desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente (Diego, Miguel y Ana). Este sector del profesorado coinciden con lo expuesto en las definiciones de la ID propuestas por Hernández Moreno (1988) y Hernández Moreno y Col. (2001:1).

"...Pues la ID sería el proceso que va desde que el niño toma contacto con el deporte hasta que lo preparas ya para practicar ese deporte… " (Diego, 83-85)

"...creo que es un proceso en el cual intentamos acercar al niño los fundamentos técnicos, tácticos, de reglamento, un poco de historia." (Miguel, 47-49)

"… la ID es la base, lo fundamental que se le tiene que dar a un jugador o a un niño..." (Ana, 69-70)

4.3.3.3.-OPINIÓN SOBRE LA COORDINACIÓN ENTRE DOCENTE Y MONITOR DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (DOPI)

La pregunta que está actualmente en tela de juicio es si ¿tiene o debe estar el docente de Educación Física implicado en el deporte escolar realizado fuera del horario lectivo?

Según se desprende de las entrevistas realizadas, nos encontramos con diferentes ideas. Por un lado, María, considera que esto no es un aspecto que depende de los profesores de Educación Física, sino del centro en general. En la misma línea, Ruiz y García (2005), considera que el profesor de Educación Física debe ser un agente más, con las mismas connotaciones que cualquier otra persona o docente.

"Pues creo a nivel de utopía, pues que no depende de nosotros sino del centro... no soy quien para meterme en el trabajo del que vaya a venir por la tarde"
(María, 342-344)

Manolo, aporta otra de las cuestiones que actualmente está en el aire por numerosos autores, y es el aspecto económico. Según Manolo, la coordinación es necesaria, pero esta tarea debería estar recompensada económicamente. Esta misma cuestión la plantean Ruiz y García (2005), considerando que por realizar este trabajo los docentes de Educación Física deberían percibir una remuneración.

"... teóricamente debería haber la máxima relación entre el profesor de Educación Física y los monitores de extraescolares, pero también debería estar compensado económicamente, y no lo está" (Manolo, 414-416)

Francis, también ve como exitoso esta conexión a la vez que utópica, tanto es así que otorga la responsabilidad de la misma a la coordinación entre ministerios. Por un lado, comenta que se debería crear un ministerio del deporte que esté en coordinación con el ministerio de educación. En este sentido, Díaz Suárez (2005), también hace referencia a las instituciones públicas y, considera que para que esta coordinación sea satisfactoria, primeramente se tendría que unificar en una misma consejería la Educación Física y el Deporte Escolar.

"...esto sería un éxito rotundo..., tendría que haber un ministerio de deporte implicado en el tema relacionado con el ministerio de educación con fines únicamente deportivos." (Francis, 732-738)

El resto de los docentes, Diego, Pablo, Miguel, Ana, Luisa y Oscar, creen que esta conexión es de vital importancia, ya que contribuiríamos a un desarrollo más eficaz en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto y, coincidiendo con González Carballude (2004) y Romero Cerezo (2005), atendiendo a las reflexiones realizadas por algunos de los docentes deberíamos dar respuesta a dicha situación. Para ello, es necesario que exista una coordinación entre las instituciones públicas, las privadas, las federaciones deportivas y los clubes deportivos, con el principal objetivo de favorecer el deporte como una forma educativa, de ocupación del tiempo libre y de integración social entre otros aspectos.

En la misma línea, Ort y Mestre (2005), afirma que deporte en edad escolar y la Educación Física encontraran un nexo de unión, una coordinación institucional que permita ofrecer una continuidad entre la escuela y su entorno social. Situación que hoy en día no se ha conseguido plenamente.

"Si estuviera en un instituto en concreto sería interesante tener una cierta coordinación..., para que el niño tenga ahí una actividad después de su horario escolar, y que vean la relación entre lo que practican en clase y lo que hacen por la tarde" (Miguel, 295-301)

"Pues sería genial..., si nosotros supiéramos todo lo que se hace en el pueblo, las actividades que se realizan pues se podría hacer un trabajo muy bueno." (Ana, 318-323)

"... hay que coordinarse para trabajar todos a una, con un objetivo común..." (Oscar, 239-240)

Uribe no se pronuncia al respecto.

4.3.3.4.- COORDINACIÓN CON LOS MONITORES DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (DEXT)

Como hemos visto en el código anterior, los profesores entrevistados, por lo general, consideran que la coordinación con los monitores / entrenadores responsables de las actividades extraescolares y los docentes de Educación Física, sería un aspecto muy favorable de cara al desarrollo de nuestros alumnos. Pero, la realidad es que la mayoría de ellos afirman no tener esa relación, debido a diferentes causas que exponemos a continuación:

Diego y Miguel, por su situación de interinos, comentan que el hecho de estar cambiando frecuentemente de centro le impide llevar a cabo esa coordinación.

"No la llevo a cabo, porque como te he dicho cada año estoy en un centro y no conozco a los alumnos." (Diego, 386-390)

"Yo no lo llevo a cabo sobre todo porque estoy de un instituto a otro, un mes en uno, otro mes en otro." (Miguel, 294-295)

Francis, estando en un centro con carácter definitivo, comenta que el hecho de estar en una capital resulta mayor dificultad para establecer dicha coordinación, ya que se encuentra con que sus alumnos/ as practican muchas disciplinas deportivas, lo que hace que sea casi imposible el relacionarse con tantos monitores.

"No, no la llevo a cabo porque sería casi imposible Si estuviera en un pueblo con un centro con pocas unidades... es muy difícil tener relación con monitores de baloncesto, d fútbol-sala, de voleibol, de judo...." (Francis, 724-731)

María, considera que son muy pocos los centros en los que se lleva a cabo este tipo de trabajo y, por ello, afirma no haber llevado a cabo esta coordinación por la ausencia de las actividades extraescolares en los centros donde ha impartido clases de Educación Física.

"...realmente hay muy poquitos centros en los que hay actividades extraescolares, aquí no existe ahora, y es que no he estado en ningún centro en el que hayan...."(María, 339-342)

Nos encontramos con un grupo de docentes que sí afirman haber tenido relación con los monitores, aunque por los comentarios que se desprenden de sus entrevistas, y sin hacer responsables directos de esa mala coordinación a ninguna de las partes, esa correspondencia deja mucho que desear.

Por otro lado, Ana afirma que la única relación que ha tenido con los monitores ha sido sólo con carácter informativo. Además, queremos resaltar que esa comunicación parte del monitor y no del profesor.

"El único que vino fue el de atletismo, de aquí del pueblo, y a los alumnos/ as le dije que había una escuela aquí en el pueblo y ya está." (Ana, 329-331)

Manolo, habiendo tenido una relación más directa con el monitor de su centro la califica como negativa. Ya que, según el docente, esta actividad al poco tiempo de comenzar se quedó sin alumnos.

"Pues este año es el primero que hemos tenido deportes extraescolar y se les pasó un cuestionario..., la relación que he tenido ha sido buscarle los materiales, pero al final hace un mes que se borraron todos los chavales..." (Manolo, 405-408)

El único docente que afirma tener relación directa con los monitores de las actividades extraescolares es Pablo, ya que él se encarga de una de las actividades de por la tarde en el mismo centro.

> *"... miro un poco el entramado sociocultural que hay por aquí, se que hay escuelas de bádminton... entonces intento aplicar ese tipo de contenido. Intento que todo lo que trabajo extraescolarmente afecte a lo que trabajo en el centro y al revés..."*
> *(Pablo, 111-116)*

4.3.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS DEPORTIVOS

En la presente dimensión tratamos de analizar cómo trabajan los docentes los contenidos deportivos durante la Etapa de la ESO. Para ello, proponemos cuatro categorías diferentes.

Una primera en la que nos centramos en averiguar todos aquellos aspectos que van a influir a la hora de secuenciar los contenidos deportivos. Por otra parte, analizamos los aspectos que tienen en cuenta los docentes a la hora de programar esos contenidos deportivos. A continuación, aunque no se pregunta de manera directa a lo largo de las entrevistas, analizamos si los docentes al hablar de los contenidos deportivos en algún momento, señalan connotaciones en referencia al género.

Y en la última categoría, nos centramos en los tipos de deportes que ofrecen los docentes a los alumnos/ as a lo largo de esta epata escolar.

DIMENSIÓN CONTENIDOS DEPORTIVOS			
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**SUBCATEGORÍAS**	**CÓDIGOS**
4. CONTENIDOS DEPORTIVOS	4.1. SECUENCIACIÓN	Aspectos a tener en cuenta	EPCA
		Opinión	EPIN
	4.2. PROGRAMACIÓN		EPLA
	4.3 REFERENCIA AL GÉNERO		ESEX
	4.4. TIPOS DE DEPORTES		ETIP

Cuadro 72: Dimensión contenidos deportivos

En lo que respecta a la frecuencia de los códigos observamos como el código con mayor importancia por el número de ocasiones en las que aparece es el que hace referencia a los tipos de contenidos deportivos que se imparten en las clases de Educación Física (ETIP).

El siguiente código en aparecer es el que se centra en los aspectos relacionados con la programación (EPLA). Los códigos que forman la categoría de secuenciación son los siguientes en el orden, siendo el que analiza los aspectos que se tienen en cuenta para llevar a cabo la secuenciación el más frecuente de todos (EPCA), seguido del código que trata de profundizar la opinión de los docentes sobre la secuenciación de los mismos (EPIN).

Finalmente, nos encontramos con el código en el que se analiza si los docentes al hablar de contenidos deportivos en algún momento señalan connotaciones en referencia al género (ESEX).

DIMENSIÓN CONTENIDOS DEPORTIVOS	
CÓDIGO	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
ETIP	55
EPLA	34
EPCA	22
EPIN	17
ESEX	14

Cuadro 73: Frecuencia de código de la dimensión contenidos deportivos

4.3.4.1.- TIPOS DE CONTENIDOS DEPORTIVOS (ETIP)

Para realizar el análisis de este código tendremos en cuenta los diferentes tipos de deportes: los deportes colectivos, individuales y de adversario. Son los deportes colectivos o de equipo los de mayor presencia en la programación de los docentes (Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciana y Lozano ,2002; Napper-Owen y Col., 1999).

Estos datos ya se reflejan en el estudio realizado por Pieron y Absil (1981), citados por Pieron (1999), en donde se observó un desequilibrio a favor de la puesta en práctica de los deportes de equipo, los cuales representaban más de un 40 % de las actividades propuestas en el caso de las docentes femeninas y un 60% en los de género masculino.

En lo que respecta al planteamiento de los deportes colectivos, hemos de señalar que todos los docentes afirman realizar este tipo de deportes, destacando el baloncesto, el balonmano, el voleibol y finalmente el fútbol-sala. Según Castejón (2004a), las instalaciones deportivas en los centros educativos están construidas para la práctica de determinados deportes como el fútbol, baloncesto, balonmano.

"... doy un pequeño bloque de fútbol-sala,... incluso hockey, balonmano también..." (Pablo, 118-122)

"Como llevo poco tiempo no he dado muchos deportes,... balonmano, ahora estoy dando baloncesto y voleibol." (Miguel, 105-107)

"Este año estoy dando fútbol-sala, baloncesto...." (Ana, 115-116)

"Principalmente suelo dar dos deportes colectivos, fútbol, algo de baloncesto..."(Oscar, 71-72)

Siguiendo con el análisis de este tipo de deportes, queremos hacer hincapié en el fútbol, ya que la repercusión social que tiene este deporte en la actualidad también se ve reflejada en las entrevistas realizadas, ya que, sea de forma negativa o positiva es el único contenido deportivo que algunos de los entrevistados resaltan, sin que se le pregunte directamente por él.

Según Viciana, Sánchez y Zabala (2004), el fútbol como deporte de masa presenta características que lo convierten en un fenómeno más que deportivo, es un objeto de interés social incomparable.

Primeramente, queremos centrarnos en los comentarios realizados por dos de los entrevistados con respecto al fútbol. Por un lado, Francis, quien en su entrevista dice estar muy relacionado con el mundo de este deporte, tanto a nivel de la élite como en iniciación deportiva, comenta que suele realizar el fútbol-sala dentro de sus clases de Educación Físicas como un premio, pero no como un contenido regulado dentro de su programación.

Por otro lado, Pablo se muestra en desacuerdo con este tipo de contenido, por lo que sin descartarlo dentro de sus clases, afirma que intenta trabajarlo lo menos posible.

Manolo señala que sólo suele realizar fútbol de forma puntual, justificando para ello que, los alumnos/ as tienen bastantes experiencias en torno a este contenido deportivo, por lo que prefiere ocupar el tiempo de práctica en el desarrollo de otros deportes en el que los alumnos/ as no tengan tanta experiencia.

"... el fútbol-sala lo hacemos más bien como tiempo de ocio, como tiempo que el niño te demanda como premio..." (Francis, 274-276)

"... el fútbol es un de los deportes que no me entre por los ojos y con lo cual, intento practicarlo lo menos posible." (Pablo, 108-110)

"... fútbol de forma puntual, como el fútbol normalmente lo dominan, prefiero no perder el tiempo en algo que la mayoría ya dominan, ¿no?" (Manolo, 148-150)

En cuanto a la presencia de los deportes individuales observamos como se reduce considerablemente, ya que sólo cuatros de los diez entrevistados, Miguel, Ana, Manolo y Luisa afirman que suelen realizarlos como contenido dentro de las clases de Educación Física, destacando entre ellos el atletismo, la gimnasia deportiva y el aeróbic.

"...me gusta dar, por ejemplo, atletismo en el primer trimestre junta al condición física... después en el segundo trimestre me gusta introducir lo que es la gimnasia deportiva...." (Miguel, 75-80)

"Este año estoy dando fútbol-sala, baloncesto, aeróbic, atletismo..." (Ana, 115-116)

"... aeróbic también llevo haciéndolo todos los años." (Manolo, 147-148)

"... luego la gimnasia deportiva suelo hacerla cada vez menos, porque muchas veces no compensan las lesiones..."(Luisa, 74-76)

En relación al último comentario expuesto por Luisa, que señala la gimnasia como un deporte de cierto riesgo en las clases por las lesiones que producen en los alumnos, se le une lo expuesto por Francis, quien señala que no imparte estos deportes dentro de sus clases por motivo de seguridad. A este respecto, según un estudio realizado por Orlando (2000), aproximadamente el 57% de las lesiones provocadas en horario lectivo se producen durante las clases de Educación Física. Albornoz (2002), señala que las prácticas de algunos ejercicios gimnásticos y las de pruebas atléticas en la actualidad están caracterizadas como pruebas extremas por el número de accidentes que pueden provocar.

"El deporte individual, de cara por ejemplo al atletismo, la gimnasia deportiva hace tiempo que tomé por costumbre no incluirlos dentro de mis clases por el

riesgo que suponían." (Francis, 312-315)

Uribe y Oscar justifican la poca presencia o ausencia total de los deportes individuales dentro de su programación de Educación Física, principalmente por la falta de medios e instalaciones y por la poca motivación que estos provocan en los alumnos.

"... los deportes individuales por las características de las instalaciones es lo que he tocado menos." (Uribe, 122-124)

"¿Deporte s individuales y de adversario sueles aplicarlos en clase? No, por falta de medios y sobre todo de motivación de los alumnos, no creo que me ayude dar estos deportes en clase." (Oscar, 77-81)

En lo que respecta a los deportes de adversario, analizaremos por un lado, los deportes de lucha y por otro lado el resto de los deportes de adversario, siguiendo el criterio de clasificación de Blázquez y Hernández (1984).

Si nos encontramos con que disminuye la presencia de los deportes individuales en las clases de Educación Física con respecto a los deportes colectivos, los deportes de adversario sufren una caída en picado, ya que sólo Pablo y Manolo, confirma que suelen practicar este tipo de deportes en sus clases a lo largo de la ESO.

"... hago deportes de adversario, doy un bloque curiosillo de judo..." (Pablo, 120-121)

"Actualmente, siempre he dado artes marciales, no un arte marcial en concreto sino una mezcla de kárate, taekwondo, y además le enseño de forma tangencial aikido, kempo y judo." (Manolo, 144-147)

Ana considera que no tiene formación suficiente para impartir deportes de lucha en sus clases, aun siendo deportes de fácil aplicación en las clases de Educación Física debido al poco material que necesita para su aplicación.

"Yo también tengo que reconocer que me falta conocimientos, porque un deporte de adversario que no necesite mucho material sería el judo y el kárate y yo me tendría que formar..." (Ana, 121-124)

En cuanto al resto de deportes de adversario, sólo nos encontramos con deportes de raqueta. Solamente Francis y Manolo confirma la presencia de estos deportes en sus clases y, ambos hacen alusión a que estos contenidos no se trabajan de un modo estructurado, en donde hay una unidad didáctica con una temporalización en concreto, con unos contenido bien estructurados, etc., sino que los lleva a cabo de forma aleatoria en días sueltos.

"...utilizamos el empleo de raquetas, pero no en concreto en base a un deporte específico, sino que cuando hay un día de raquetas, hay raquetas de todo tipo, que no hay una practica específica de bádminton, de tenis...." (Francis, 325-329)

"... por ejemplo el bádminton, yo lo hago con sesiones poco reglada y como sesiones un poco relajante, pongo la red, uno contra uno y san se acabó... mi objetivo es que se lo pasen bien. " (Manolo, 133-137)

Finalmente, nos encontramos con un grupo de deportes poco definidos dentro del colectivo docente, los deportes alterativos. Pablo, Uribe, Luisa y Oscar comentan que suelen trabajar deportes alternativos en sus clase, sin embargo ninguno, al nombrarlos, coincide con alguna disciplina en particular, ya que aparecen entre otros deportes de raquetas, deportes colectivos y otros.

"Sobre todo este año he hecho he hecho deportes alternativos, hockey, béisbol, bádminton...." (Uribe, 116-118)

"...Después los deportes alternativos, las palas las dejo para el final del curso..." (Luisa, 91-93)

"Y después, principalmente, por lo demás deportes alternativos, freesbee, indiacas,..." (Oscar, 87-91)

4.3.4.2.- PROGRAMACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (EPLA)

A la hora de programar los contenidos deportivos hay una serie de aspectos que van a condicionar el que se pueda desarrollar un contenido u otro. La mayoría de los docentes considera que uno de los principales aspectos que tienen en cuenta a la hora de programar los deportes que va a impartir en el aula son los materiales y las instalaciones de las que disponen (Viciana, 2002). Este dato relacionado con los datos anteriormente expuestos, en los que se señalaba que todos los docentes impartían en sus clases deportes colectivos, está íntimamente ligado a los datos obtenidos por Tamayo e Ibáñez (2006). Estos autores realizan un estudio sobre las instalaciones de los centros de la capital de Huelva y, concluyen entre otros aspectos en que la mayoría de los centros disponen de pista polideportiva, terreno de juego propio de deportes colectivos, careciendo de otras muchas instalaciones para la práctica deportiva.

"En primer lugar el material y la instalación que tengo... tengo una instalación polideportiva en la cual hay cuatro canasta..." (Francis, 254-256)

"...A la hora de decidir el deporte no nos engañemos, yo doy los deportes en función del material y las características de centro..." (María, 133-135)

"Sobre todo en las instalaciones y en materia,..." (Uribe, 97)

Otro de los aspectos que tienen en cuenta y en el que coinciden tres de los docentes entrevistados, Pablo, Ana y Uribe, son las preferencias que tienen los alumnos. A Uribe, le preocupa mucho la motivación de los alumnos, afirma incluso que la práctica de uno u otro deporte va a estar influenciada directamente por este aspecto. En este sentido, estudios realizados por Sáenz-López y col. (1999) y Conte y Moreno (2003), afirma que una de las mayores preocupaciones que tienen los docentes es conseguir una motivación adecuada para evitar el fracaso de sus clases.

"También partes de lo que los alumnos/ as demandan..." (Pablo, 131)

"...yo normalmente llego a un centro nuevo y lo primero que intento es sondear a los alumnos/ as e intento preguntar qué deportes han realizado... intento darle los deportes que ellos quieren..." (Ana, 100-105)

"... la motivación que tengan los alumnos... por ejemplo ahora estoy dando voleibol, no les gusta, no quieren pues hemos cortado y estamos dando béisbol ...yo prefiero ver la motivación que hay que practiquen los deportes que más conozcan ..." (Uribe, 101-133)

Por otro lado, Pablo, quien anteriormente expuso que tenía relación con los monitores de las actividades extraescolares y Oscar, afirma tener en cuenta principalmente a la hora de programar los contenidos deportivos el contexto que rodea al centro.

"Primero el contexto, es decir, primero miro el contexto en cuanto a algunos deportes y no en cuanto a otros ..." (Pablo, 106-107)

"...Principalmente, pues el contexto, dentro del pueblo, de un barrio determinado pues que ese deporte tenga más continuidad en su ámbito..." (Oscar, 65-67)

En cuanto a los docentes que alegan explícitamente tener en cuenta la programación establecida de antemano en el centro, Miguel y Manolo, lo justifican por distintas razones. Miguel dice tener en cuenta la programación establecida por el profesor titular del centro donde trabaja por ser interino en sustitución.

"Primero como soy sustituto veo la programación que está diseñada, después veo el material..." (Miguel, 70-72)

Manolo no parece estar muy de acuerdo con los contenidos deportivos en las clases de Educación Física, ya que considera estos poco útiles para la vida adulta, con lo que resalta que imparte los contenidos deportivos en sus clases porque así se propone en la normativa. Manolo no valora por igual todos los deportes, por lo que otro de los aspectos que dice tener presente a la hora de programar es que le guste el deporte y los conocimientos que tiene sobre el mismo, aspecto que coincide con los expuesto por Viciana (2002).

"...yo en Secundaria incido en los contenido que yo considero útiles para la vida del adulto... no obstante como la normativa te obliga a impartir de todo un poco esa es la razón por la cual imparto deportes ..." (Manolo, 100 / 118-122)

"Un factor es el grado de conocimiento que tenga yo con respecto a ese deporte. Otro factor es que a mí me guste ese deporte, puedo conocer mucho un deporte pero si no lo valoro igual que otro..." (Manolo, 130-135)

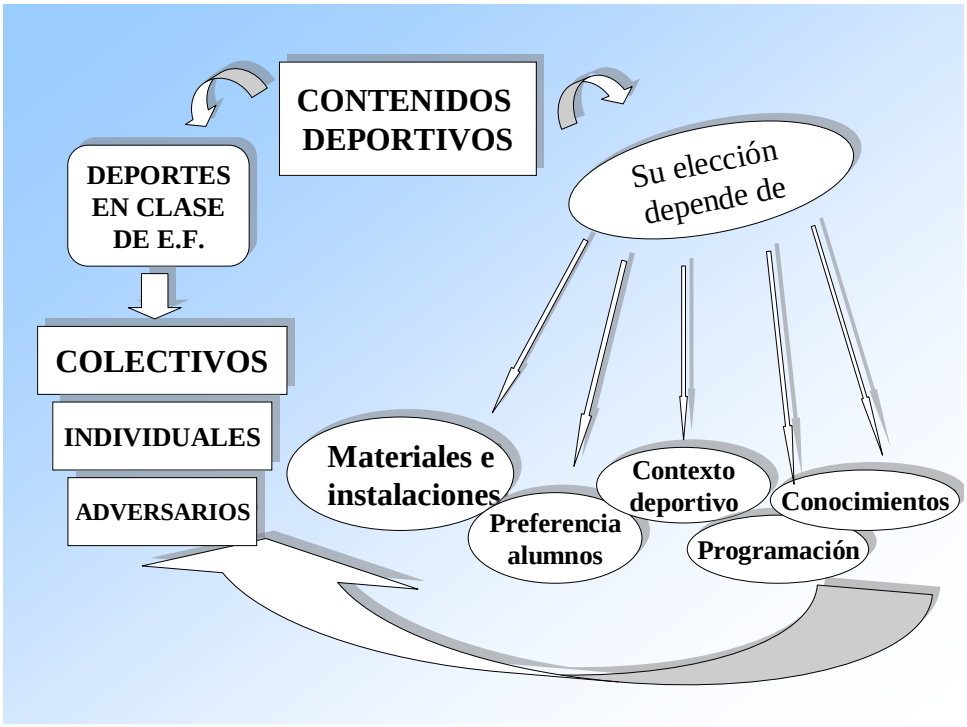


Gráfico 139: Dimensión contenidos deportivos

4.3.4.3.- SECUECIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (EPCA)

En cuanto a la secuenciación de los contenidos, hemos de destacar que encontramos ciertas similitudes entre algunos de los docentes, pero no hay un criterio común sobre programación de los contenidos deportivos a lo largo de la ESO. Como aspecto negativo hemos de resaltar que la mitad de los docentes o no contestan ante esta pregunta directamente o afirman no secuenciar los contenidos teniendo algún criterio en el que basarse.

Francis, centra su programación en deportes colectivos, debido fundamentalmente al material del que dispone como señalamos anteriormente. Comienza en primero de la ESO con baloncesto a través de los juegos predeportivos y, continúa con ese deporte a lo largo de la etapa, incluyendo el voleibol en los cursos superiores.

"... en 1º de la ESO la práctica deportiva tiene mucho que ver con el baloncesto, ya te he explicado el por qué... en el segundo trimestre damos bastante baloncesto... En 2º, 3º y 4º da la ESO se suele seguir la misma línea, lo que ocurre es que en la programación existe el voleibol...." (Francis, 335-337 / 359-363)

Uno de los aspectos en el que coinciden algunos de los docentes es que en el primer ciclo se debe trabajar una amplia gama de deportes, dejando para el segundo ciclo la profundización de algunos de ellos, aunque ninguno de los entrevistados concreta que tipo de deportes trabaja al principio de la etapa y que deportes ven conforme avanza.

"En 1º ciclo de la ESO pondría una amplia gama de deportes. A partir de segundo dejaría de los alumnos/ as seleccionaran algunos para profundizar más en cada deporte..." (Diego, 161-166)

"...primero siempre los más genéricos, toco todos los deportes en cierta manera... a partir de segundo empiezo a centrarme en algunos." (Pablo, 142-144)

El resto de los docentes no comentan nada sobre cómo realizan la programación a lo largo de la Secundaria, excepto María y Luisa que afirman no haber secuenciado los deportes a lo largo de la etapa, sino que lo han realizado de un modo aleatorio. Por una parte, María, que es interino con bastante experiencia nos comentó que cada año estaba en un centro distinto y considera este aspecto como un factor que le impide llevar a cabo una planificación durante la etapa.

En este sentido, estudios realizados por Kneer (1986), en torno a la planificación de las actividades en Educación Física, demostraron que sólo un tercio de los docentes planificaban.

"Es que si te digo la verdad nunca he estado tiempo suficiente para secuenciarlo"

(María, 164-165)

Por otra parte, Luisa, siendo funcionario con bastantes años de permanencia en el mismo centro, también afirma no haberse planteado el secuenciar la programación de los contenidos deportivos.

"...La verdad es que no lo se. Yo lo he hecho un poco aleatoriamente, pero como no hay nada establecido." (Luisa, 86-87)

Miguel, Ana, Uribe y Oscar no comentan nada sobre cómo realizan la secuenciación de los contenidos.

4.3.4.4.- OPINIÓN SOBRE LA SECUECIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (EPIN)

Debido a que Miguel, Ana, Uribe y Oscar no comentan nada sobre la secuenciación de los contenidos, así como María que afirma no haberse planteado nunca esa secuenciación, se les pregunta que cómo creen que debe ser la secuenciación de este tipo de contenidos a lo largo de la etapa.

La mayoría de los docentes parecen tener claro que a la hora de secuenciar los contenidos tendrían en cuenta los distintos ciclos de la etapa.

De ahí que propongan que durante el primer ciclo se le platearan una amplia gama de deportes y en el segundo ciclo elegir algunos de ellos y profundizar más detenidamente, como se dijo anteriormente.

"Lo haría por ciclo mas bien, dando a lo mejor los mismo deportes en un ciclo que en otro pero con una profundización mayor en relación al 1º ciclo con el 2º." (Miguel, 119-121)

"Pues tengo mis dudas no se si a lo mejor daría en 1º, 2º, 3º y 4º deportes diferentes o, daría 1º y 2º deportes diferentes y después en 3º y 4º profundizando en esos deportes, o mejor me inclinaría por la segunda opción ..." (Ana, 137-142)

Por otra parte, Oscar comenta que plantearía los deportes en función de la responsabilidad que requieran por parte de los alumnos, además de tener en cuenta las experiencias previas de los alumnos.

"hay deportes donde hay más responsabilidad, como los deportes en el medio natural, que los pondría en cursos más superiores, y otros deportes más usuales lo pondría al principio, sobre todo porque lo niños vengan con una buena base de primaria... ." (Oscar, 94-98)

Consideramos éste un aspecto negativo dentro del colectivo de Educación Física, ya que, podemos afirmar que la mitad de los entrevistados no programan qué contenidos deportivos impartir a lo largo de la Secundaria. Ello conlleva a una aplicación de la programación de poca calidad en la que muchos de los objetivos plateados quedarán en el aire, Bracken (2003), Bracken (1999).

4.3.4.5.- PRÁCTICA DEPORTIVA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO (ESEX)

La diferencia en cuanto a la participación en actividades físico-deportivas, tanto dentro como fuera del contexto educativo, según el género de los alumnos /as viene siendo una constante según se refleja en la literatura científica. Algunos de los docentes nos han planteado ciertas cuestiones haciendo referencia al género de los alumnos/ as. Éste es un tema que en la actualidad preocupa a gran parte de los docentes de Educación Física. En los

últimos años nos encontramos con multitud de estudios, tanto dentro del ámbito nacional como en el internacional, en los que tratan de investigar aspectos relacionados con la práctica deportiva y el género, principalmente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (Hernández Álvarez y Cols., 2006 y 2007; Molina y col. 2005; Lorenzo y Martín, 2005; Lorenzo y col., 2005; Barangé, 2004; Ibáñez, 2004; Molina, Miranda y Torres, 2004; Rodríguez Ordax y col. 2003; Cervello, Jiménez y Ramos, 2002; Chillón y Cols., 2002; Sallis, Prochaska y Taylor, 2000).

En este sentido, Francis, afirma que durante las prácticas de Educación Física separa los grupo en función de niveles, para ello hace sólo referencia al género. Según este docente con ello persigue el que los alumnos /as participen en igualdad de condiciones, aspecto que critica Martínez (1993) como una manifestación discriminatoria. Sin embargo, Shimon (2005) comenta que en ocasiones los profesores separan a los alumnos/ as en función del género que para crear un ambiente de trabajo más eficaz al plantear deportes de equipo o de adversario.

"...separo la práctica de los niños de la práctica de las niñas... y como lo que quiero realmente es que practiquen en igualdad de condiciones..."
(Francis, 639-642)

Por otro lado, Pablo y Luisa opinan que la diferencia motriz entre los niños y las niñas es bastante acentuada, y considera éste el principal motivo de la poca disponibilidad y participación del sector femenino durante las prácticas de Educación Física. En este sentido, diferentes investigaciones han mostrado que el género femenino participa menos en las clases de Educación Física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), siendo mayor las diferencias cuando se llevan a cabo actividades deportivas (González Arévalo, 2005; Tercedor y Cols., 2005). Por este motivo, Kyles y Lounsbery (2004), han identificado la necesidad de crear programaciones más atractivas para las chicas, especialmente para las que no tienen experiencias en el campo deportivo.

Por el contrario, según Alenezzi (2005), en su estudio sobre las actitudes de los estudiantes de Secundaria hacia la Educación Física, afirma que no hay diferencias significativas entre ambos sexos.

En relación a la formación de grupos, Castejón (1994), afirma que en la mayoría de los casos al trabajar los contenidos deportivos encontramos diferencias significativas en los niveles de ejecución de los alumnos, aspectos que contribuyen a que los sujetos de menor nivel no tengan conductas activas. Para limar este aspecto en la medida de lo posible y para que todos los alumnos/ as tengan más o menos las mismas posibilidades, proponemos agrupamientos similares respecto al nivel deportivo. En este mismo sentido, Gabbei (2004), Chepyator-Thomson y Ennis, (1997), sugieren agrupar a los alumnos/ as en función del género con el fin de crear un ambiente más homogéneo para que de este modo haya una mayor participación de todo el grupo- clase.

Como se menciona anteriormente, según Luisa la diferencia motriz entre niños y niñas se ve acentuada por motivos tales como que el número de niñas que suelen practicar deporte fuera del contexto educativo es bastante inferior al de los niños, datos que lo confirman diferentes estudios (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Mollá, 2007; Hernández Álvarez y Cols., 2007, De Hoyos y Sañudo, 2007a; Lorenzo y col., 2005; López, Ruiz y García, 2005; Amenazar y Cols., 2004; Camacho, 2004; Barangé, 2004; Rodríguez Ordax y Col. 2003; Aarnio, 2003; Pieron, 2002; Allison, Dwyer y Makin, 1999), y que además el interés que muestran es por lo general menor (Rabadán y col., 2005; Chung y Phillips, 2002).

El principal objetivo, para este docente, es que las niñas lleguen a participar en las clases de Educación Física, mientras que en los niños busca mejorar su nivel. En este sentido, estudios recientemente realizado sobre los motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años, por De Hoyo y Sañudo (2007b), en una población rural de Sevilla, muestran

como el 58 % de los chicos practican actividad física frecuentemente, entre 4 o más días a la semana, siendo este porcentaje de un 28% en las chicas.

"... luego te encuentras que las niñas no tienen la coordinación básica para practicar ni ese ni otro deporte" (Pablo, 99-102)

"... lo veo sobre todo por las niñas porque hay muchas diferencias... las niñas fuera de las clases de Educación Física no suelen apuntarse a las actividades deportivas... mi objetivo es que las niñas practiquen y, con los niños que tienen cierto nivel pues se puede plantear cosas..." (Luisa, 52-54 / 114-117)

A Uribe le preocupa el sexismo existente en las clases de Educación Física, a este respecto Jiménez y col.(2004), afirman que *es importante que el profesorado tome conciencia de que existe un problema de tratamiento desigual en función del sexo,* y continua diciendo *que para ser consciente de esta situación, es necesario que analice sus propias actitudes.* Además, hace alusión a que las prioridades deportivas son diferentes en función del sexo, siendo las formas cooperativas e individuales más aceptadas por las niñas y los deportes de equipo y las formas competitivas por los niños, este dato se ratifica en las investigaciones realizadas por, Couturier y Cols. (2007), Molina y col. (2005), Paulo y Cols. (2005), Gabbei (2004), Ruiz Pérez y Cols. (2004), Riemer y Visio (2003), Robles (2002), Lee (2002).

En este sentido, Hannon y Ratliffer (2005), afirman que los niños participan más que las niñas en las clases de Educación Física debido fundamentalmente a que los contenidos deportivos que se plantean son deportes de equipo.

"...sabemos que hay mucho sexismo y que a los chavalas les gusta más las formas cooperativas y a los chavales las formas muy competitivas...." (Uribe, 204-206)

Diego, Miguel, Manolo, María y Oscar no hacen ningún comentario al respecto.

4.3.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS

En esta dimensión hemos tratado de averiguar qué tipos de objetivos intentan conseguir los docentes a la hora de plantear los contenidos deportivos en sus clases. Para ello, a la hora de analizar este aspecto hemos establecido cuatro categorías referidas cada una de ellas a objetivos conceptuales, procedimentales, actitudinales y lúdicos. Además analizamos mediante otra categoría distinta si los docentes plantean los mismos objetivos para cada uno de los alumnos/ as de su grupo-clase.

DIMENSIÓN OBJETIVOS		
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**CÓDIGOS**
5. DIMENSIÓN OBJETIVOS	5.1. OBJETIVOS CONCEPTUALES	FCON
	5.2. OBJETIVOS PROCEDIMENTALES	FDXT
	5.3. OBJETIVOS ACTITUDINALES	FEDU
	5.4. OBJETIVOS LÚDICOS	FLUD
	5.5. LOS MISMOS OBJETIVOS	FOBJ

Cuadro 74: Dimensión objetivos

En lo que respecta a la frecuencia de los códigos observamos como el código con mayor importancia por el número de ocasiones en las que aparece

es el que hace referencia a los objetivos procedimentales (FDXT). A continuación, y con un número bastante inferior al primer código, nos encontramos aquellos que hacen referencia a los objetivos actitudinales (FEDU), y a los objetivos lúdicos (FLUD). Y finalmente aparece el código que hace alusión a los objetivos conceptuales (FCON).

Por otra parte, el código que se refiere a que si los docentes plantean o no los mismos objetivos para todo el grupo (FOBJ), aparece en segundo orden en cuanto a la frecuencia. Sin embargo, al ser una pregunta que hacemos directamente a los docentes entrevistados, no queremos hacer alusión a éste relacionándolo con los anteriores.

DIMENSIÓN OBJETIVOS	
CÓDIGO	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
FDXT	28
FEDU	12
FLUD	10
FCON	5
FOBJ	23

Cuadro 75: Frecuencia de código de la dimensión objetivos

4.3.5.1.- OBJETIVOS PROCEDIMENTALES (FDXT)

La mayoría de los docentes se plantean como principal objetivo, desde el punto de vista procedimental, que sus alumnos/ as puedan practicar de forma básica los deportes que se trabajen en las clases de Educación Física, es decir, que conozcan los elementos técnico-tácticos básicos, sin embargo, no todos persiguen el mismo fin.

A Francis, Diego, Miguel y Oscar les preocupa que esos aprendizajes no tengan una utilidad más funcional, por ello se plantean como objetivo que sus alumnos/ as puedan extrapolar el aprendizaje adquirido en las clases de

Educación Física a su vida diaria, ya sea a nivel competitivo o en su tiempo de ocio. En el estudio de McCaughtry y Col. (2006), también se observa esta reflexión en un sector de los docentes.

"...trabajo la práctica de la actividad física con fines de ocupar su tiempo libre o de ocio... ofertar alternativas para que después tengan la posibilidad de practicar con fines competitivos..." (Francis, 385-386 /394-396)

"...que aprendan los elementos más básicos de ese deporte, que lo pongan en situaciones para que después si quieren por la tarde aprendan el deporte de forma más seria..." (Diego, 193-196)

"Pues, principalmente busco que después tengan con ese deporte que aprendan tengan continuidad en su vida cotidiana..." (Oscar, 115-117)

Por otra parte, Francis, Pablo, Miguel y María, dentro de los aspectos procedimentales, se inclinan por aspectos lúdicos, ya que buscan fundamentalmente, entre otros objetivos, que los alumnos/ as conozcan los aspectos técnico-tácticos con el fin de que disfruten de la práctica deportiva.

"...que no es el objetivo que aprendan los aspectos técnicos, pero si tienen que dominarlos un poco para disfrutar del deporte...." (Pablo, 191-193)

"...que adquieran unas habilidades mínimas para que puedan desarrollarlos de una forma que les divierta..." (Miguel, 130-132)

"Busco fundamentalmente la motivación a través del deporte, y el crecimiento de las destrezas tácticas pero a través de las prácticas deportivas..." (María, 193-195)

Ana comenta que su principal objetivo es que los alumnos /as practiquen el deporte en sí, pero además le interesa que sus alumnos/ as

comprendan la lógica interna del mismo a través del propio juego. Para Ana, es primordial que sus alumnos/ as asimilen el concepto de juego en equipo. Considera que toda acción que se lleve a cabo durante el mismo va a repercutir sobre los demás, es lo que Hernández y col. (2000: 25), denomina como modelo de comunicación entre jugadores. En este sentido, Menaut (1982), citado por Hernández y col. (2000: 26), "*considera al conjunto de los jugadores que forman un equipo como un super-individuo".*

> *"...el objetivo que practiquen, que conozcan el deporte,... Y si le enseño que ese deporte es colectivo porque existe unos medios tácticos individuales, colectivos... que la acción mía repercute en la de todos al igual que la de todos repercute en mí..." (Ana, 156 / 163-167)*

Por otra parte, Manolo busca la utilidad de los aprendizajes deportivos en la cotidianidad de la vida, aspecto que cada vez preocupa más socialmente. Según datos que nos ofrece Serra (2006), Moreno y Cols (2006), entorno al 45% de los adolescentes entre 12 y 16 años son inactivos. En este sentido, Manolo, afirma que a la hora de trabajar los deportes se plantea principalmente qué aspectos puede trabajar que le sirvan a sus alumnos/ as en un futuro o en su vida diaria, por lo tanto se muestra algo reacio a la práctica de los deportes en las clases de Educación Física. No obstante, dice que al trabajarlos se centra fundamentalmente en los aspectos higiénicos, aunque también pretende que sus alumnos/ as adquieran una técnica básica.

> *"...a partir de Secundaria para qué sirve el balonmano..., insisto en otros aspectos que pueden servir para su vida posterior como el calentamiento..., no busque que dominen la técnica, bueno una técnica básica sí...." (Manolo, 104-105 / 110-113)*

Uribe y Luisa, no hacen alusión ninguna a este código.

4.3.5.2.- OBJETIVOS ACTITUDINALES (FEDU)

Según Heinemann (2001), el deporte no tiene valor en sí mismo, sino que los valores del deporte son juicios subjetivos y estimativos que emiten los docentes que lo practican.

Al analizar este código nos encontramos, por un lado, los docentes que buscan principalmente inculcar en sus alumnos/ as una serie de valores relacionados con la actividad física y la salud, este dato coincide con el obtenido por Meek y Cutner-Smith, (2004).

Por un lado, Francis y Manolo, ven la actividad física, según denomina Pérez y Devís (2003), desde una perspectiva de proceso, en donde los beneficios de la actividad física para la salud se relacionan fundamentalmente con aspectos cualitativos vinculados con la práctica en sí misma. Desde esta perspectiva, la actividad física se considera fundamentalmente una experiencia personal y una práctica sociocultural.

A Francis, además, le interesa que los alumnos/ as conozcan nuevas posibilidades para ocupar en un futuro su tiempo libre, en este sentido, Sanz y Ponce (2006), consideran que es conveniente que nuestros alumnos/ as reciban desde los primeros años de edad una educación en y para el ocio físico-deportivo a lo largo de toda la vida, al mismo tiempo que se fomenten y consoliden unos hábito fisco-deportivos.

En este sentido, según Moreno y Cols. (2006), opinan que las vivencias específicas que suponen las clases de Educación Física dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado, valorándola de este modo positiva o negativamente hacia la práctica deportiva en general.

"..... en mis clases yo tengo la obsesión de que la actividad física no va con el fin de conseguir un éxito deportivo y de acondicionamiento físico, sino va con fines saludables de cara a su salud, fines de conseguir rellenar tiempo de ocio, de hacer amigos..." (Francis, 380-387)

Y por otro lado, Manolo, siguiendo en la misma línea se interesa fundamentalmente en esos aspectos relacionados con el deporte, pero que según él van a influir de manera directa en su vida diaria en una etapa posterior, esta idea también aparece en el estudio realizado por McCaughtry y Col (2006).

Según Rowland, citado por Pierón (2005), es durante este periodo cuando los niños y los adolescentes van a desarrollar actitudes más o menos favorables hacia la práctica de la actividad física y deportiva. En este sentido, según Pérez Turpin (2002), en los Campeonatos de España Escolares para escolares entre 15 y 16 años se observa que hay una disminución del 32,4 % en cuanto a la participación respecto a los que tienen entre 12 y 14 años.

En este mismo sentido nos encontramos que los estudios realizados por Mendoza, Ságrera y Batista (1994); Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1996, 2003); Camacho (2004) y Moreno, Hellín y Hellín, (2006) reflejan que los alumnos presentan menor interés hacia la Educación Física a medida que aumenta la edad.

Además, Manolo hace referencia al sedentarismo al igual que lo hacen otros muchos autores que actualmente se interesan por estudios relacionados con el alto porcentaje de sedentarismo de los jóvenes (Nelson y Cols., 2006; Montil y Col., 2005; Alvariñas y González, 2004; Rodríguez Ordax y Col. 2003), así como por su dieta poco equilibrada y por los trastornos derivados de la mala alimentación como obesidad, anorexia, bulimia, etc... (Lorenzo y col., 2005; Monte y col., 2005; Casasa, 2004).

En este mismo sentido, Torres y Castarlenas (2004) consideran que, la Educación Física está íntimamente relacionada con el problema del sedentarismo y que es a ésta a quien le corresponde explotar el potencial motriz que hay en las prácticas deportivas.

"...Insisto mucho en otros aspectos que sí te pueden servir el resto de tu vida, como el calentamiento, la higiene postural, la obesidad, como la nutrición, el sedentarismo en general..." (Manolo, 109-112)

Otro aspecto que actualmente preocupa a gran parte de los docentes es la promoción de valores a través de la práctica deportiva. Actualmente, son numerosos los estudios que se centran en este aspecto dentro del área de Educación Física (Prat, 2004; Durán y Jiménez, 2004; Robles, Abad y Giménez, 2005; Crum, 2005). En este sentido, Diego, Ana, María y Uribe tienen como principal objetivo el desarrollo de valores relacionados fundamentalmente con el ámbito social y afectivo. La etapa de educación obligatoria es un periodo importante en relación a la promoción de valores, creencias y actitudes (Mohr, Townsend, Pritchard, 2006)

"...además de que se inicien en estos deportes me interesa mucho que se socialicen, que respeten las reglas de los juego, que sepan ganar y perder..." (Diego, 181-186)

"...le transmito lo que es la dinámica de equipo...busco el establecer relaciones constructivas con los demás..." (Ana, 167-171)

"...utilizo formas lúdicas más que nada para mejorar actitudes fundamentalmente, control de la violencia, agresividad... que sepan que en un momento determinado se pierde o se gana..." (María, 226-228 / 232-233)

Pablo, Miguel, Luisa y Oscar no hacen referencia ninguna a este código.

4.3.5.3.- OBJETIVOS LÚDICOS (FLUD)

Dentro de los distintos objetivos que se pueden intentar conseguir en las clases de Educación Física, los objetivos lúdicos tienen bastante importancia tanto para profesores como para alumnos/ as (Garn y Donetta, 2006; Cothran y Ennis, 1998).

En este sentido, Diego, Pablo, Manolo y María afirman que dentro de los objetivos que pretende conseguir mediante el desarrollo de los contenidos deportivos es que sus alumnos /as se diviertan, que se lo pasen bien realizando deporte. Concretamente Diego señala que es un aspecto más que tiene en cuenta pero deja claro que la diversión no está reñida con el aprendizaje.

"...hay que tener en cuenta todo, que se diviertan y que también aprendan el deporte, no estamos en el recreo..." (Diego, 191-193)

Pablo y María consideran que el hecho de que los alumnos /as se diviertan va a contribuir al aprendizaje del contenido deportivo que se esté trabajando. Por ello, priorizan en cierto modo el aspecto lúdico sobre todo lo demás.

"Primero el aspecto lúdico, si tú planteas una sesión con 6, 7 u 8 actividades y ninguna les motiva nada ten por seguro que lo que plantees no sirve, por lo cual, primero el aspecto lúdico y segundo que conozcan el deporte." (Pablo, 156-159)

"...yo busco fundamentalmente la motivación a través del deporte y el crecimiento de las destrezas tácticas...." (María, 193-195)

Manolo, que anteriormente mencionamos que no le interesaban mucho los contenidos deportivos y sí todo aquello que tuviera una funcionalidad,

desde su punto de vista, el día de mañana, afirma que su principal objetivo al impartir cualquier deporte es que sus alumnos /as se lo pasen bien.

"Mi único objetivo cuando y imparto las sesiones de deporte es que se lo pases bien." (Manolo, 181-182)

Según McCaughtry y Col. (2006), la mayoría de los docentes plantean como principal objetivo que sus alumnos /as se diviertan mediante el juego, para favorecer positivamente el comportamiento general de los alumnos /as durante las clases.

Francis, Miguel, Ana, Uribe, Luisa y Oscar no hacen referencia ninguna a este código.

4.3.5.4.- OBJETIVOS CONCEPTUALES (FCON)

En cuanto al código que hace referencia a la asimilación de aspectos conceptuales, los docentes se muestran menos preocupados, ya que la mayoría no hacen ningún tipo de alusión y, los que lo hacen, Miguel, Manolo y María recalcan que le dan poca importancia y que sólo tratan aspectos muy básicos del reglamento.

"También de conocimiento, que conozcan el deporte de su entorno y lo practique." (Miguel, 127-129)

"Conceptuales a nivel deportivo no le doy importancia, en algunas ocasiones doy algunas sesiones teóricas complementarias, un video..." (Manolo, 377-379)

"...evidentemente que aprendan las reglas básicas del deporte, pero a nivel de conocimiento..." (María, 186-188)

4.3.5.5.- PLANTEA LOS MISMOS OBJETIVOS (FOBJ)

A la hora de responder sobre si plantean o no los mismos objetivos a todos los alumnos /as del grupo, todos dicen que no, que a cada alumno /a se le exige en función de sus posibilidades. Sin embargo, no todos responden desde la misma perspectiva ya que la mayoría de los comentarios hace referencia a objetivos de tipo procedimental, después a los de tipo actitudinal, y en menor medida a los de tipo conceptual.

Francis, Diego, Ana, Manolo, María, Uribe y Oscar dicen no plantear los mismos objetivos para todos los alumnos /as y hacen comentarios en referencia a los aspectos procedimentales.

"Resultar que si tengo un jugador practicante de baloncesto, no le puedo pedir lo mismo que la niña o el niño que no sabe botar con cierta soltura." (Francis, 403-406)

"Este es un criterio bastante subjetivo, pero claro yo no puedo pretender que una persona que lleva toda su vida jugando al voleibol, exigirle lo mismo para sacar sobresaliente que otra persona que no ha jugado en su vida…" (Manolo, 202-207)

"Hombre el nivel de exigencia no es el mismo para todos los alumnos... En función de su destreza inicial y de su capacidad inicial." (María, 202-203 / 21-212)

"¿Planteas los mismos objetivos para todos los alumnos? No, planteo distintos niveles." (Oscar, 122-123)

Luisa dice no plantear los mismos objetivos haciendo alusión al sexo de sus alumnos/ as, por ello para las niñas se plantea objetivos más de tipo

actitudinal, ya que busca la participación en clase y con los niños se centra más en aspectos procedimentales.

"Los objetivos son diferentes sobre todo como te he dicha antes con las niñas, que participen y con los niños que tienen ya un cierto nivel, pues se peden plantear ciertas cosas." (Luisa, 119-123)

Por otra parte, aunque en menor medida nos encontramos que Diego, Miguel y Manolo hacen alusión, a la hora de plantearse los mismos objetivos a aspectos actitudinales. Diego y Miguel se centran más en lo que son las necesidades afectivas del alumno, mientras que Manolo tiene en cuenta más la constancia y el esfuerzo presentado.

"Depende del alumno, en lo que se refiere a aspectos afectivos..., que tengan problemas de conductas, creo que hay que primar los aspectos afectivos." (Diego, 200-204)

"Depende del alumno /a que tenga, algunos necesitan por su educación adquirir más lo que son los objetivos actitudinales..., depende un poco del contexto." (Miguel, 136-140)

"...exigirle lo mismo para sacar sobresaliente que otra persona que no ha jugado en su vida. Si esa persona que no ha jugado se ha esforzado bastante a lo mejor saca sobresaliente y viceversa." (Manolo, 205-208)

En cuanto a la diferenciación de objetivos, teniendo en cuenta aspectos conceptuales, sólo Miguel es el que hace algún comentario al respecto, recalcando que estos no son los más importantes, no persigue con todos los mismos objetivos conceptuales.

"Con muchos se podrán conseguir muchos objetivos conceptuales y con otros no, pero serán más importantes los conceptuales." (Miguel, 141-143)

Pablo, no hace referencia ninguna a este código.

Para finalizar con el análisis de la presente dimensión, y resumiendo, podemos decir, que los docentes presentan cierto interés en relación a la utilidad que los alumnos /as puedan darle a los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de los contenidos deportivos, ya que podemos decir que el principal objetivos que se persigue es que el alumnado practique deportes en su vida diaria, como instrumento para la ocupación del tiempo libe y de relación con los demás, con el fin de evitar el sedentarismo que tan presente está en un gran porcentaje de nuestros alumnos.

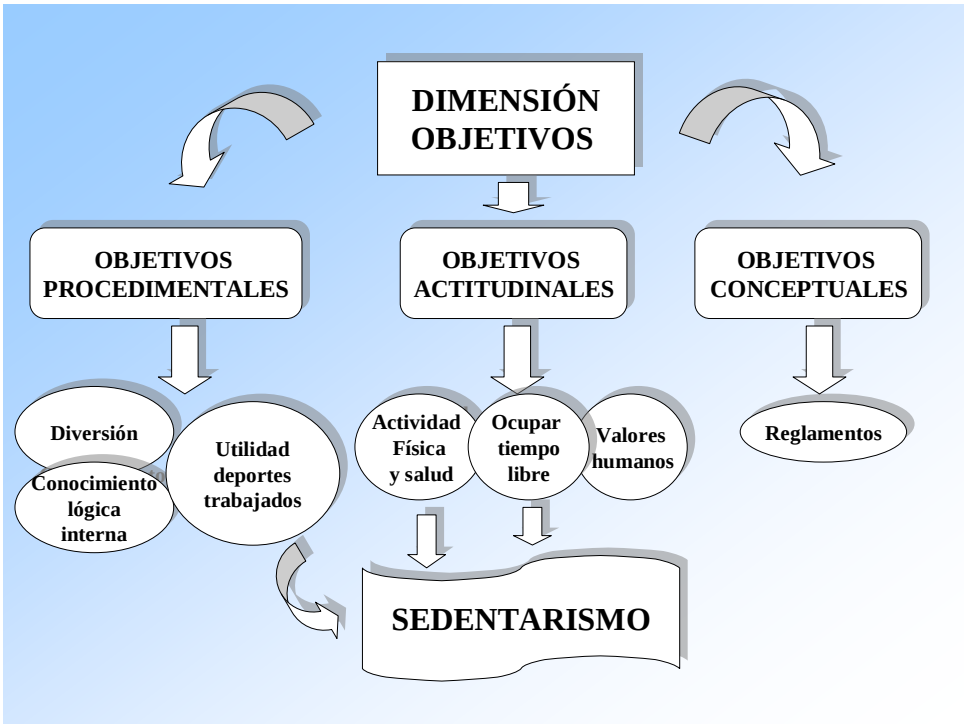


Gráfico 140: Dimensión objetivos

4.3.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA

Nos encontramos ante la dimensión más extensa del análisis de las entrevistas. En ésta intentamos analizar todos los aspectos relacionados con la metodología que utilizan los docentes durante las clases de Educación Física a la hora de plantear los contenidos deportivos.

Para ello, analizamos los aspectos relacionados con la utilización de la competición y el juego durante las prácticas. Además, hemos preguntado sobre que hacen los profesores para que los alumnos /as adquieran las reglas básicas de los deportes que practican. A continuación, nos centramos en el análisis de los aspectos técnicos y tácticos, incidiendo en la importancia que le dan a cada uno y cómo lo llevan a la práctica.

Y para finalizar, nos centramos en las preferencias metodológicas, es decir, las preferencias a la hora de utilizar un método activo o tradicional.

DIMENSIÓN METODOLOGÍA			
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**		**CÓDIGOS**
6. METODOLOGÍA	6.1. COMPETICIÓN	Importancia	GCOM
		Cómo la trabaja	GCPT
	6.2. JUEGO	Importancia	GJGO
		Con qué fin lo utiliza	GJUG
	6.3. REGLAS		GREG
	6.4. TÉCNICA	Importancia	GTEC
		Cómo la trabaja	GTET
	6.5. TÁCTICA	Importancia	GTIC
		Cómo la trabaja	GTIT
	6.6. METODOLOGÍA TRADICIONAL		GTRA
	6.7. METODOLOGÍA ACTICA		GTTC

Cuadro 76: Dimensión metodología

En lo que respecta a la frecuencia de los códigos observamos que, lo que más llama la atención es que los códigos parejos, como es el caso de los que hacen referencia a la técnica (GTEC y GTET), a la competición (GCOM y GCPT), se encuentran muy distanciados en cuanto a la frecuencia de aparición.

Los códigos que se centran en los aspectos tácticos (GTIC y GTIT) y los que analizan la utilización del juego como medio de aprendizaje (GJGO y GJUG), tienen una presencia más homogénea.

En cuanto a las categorías que sólo poseen un solo código destacamos como más importantes por su frecuencia de aparición la que se refiere al aprendizaje de las reglas (GREG). Los códigos que hacen referencia a uno u otro tipo de metodología (GTRA y GTTC), aparecen con una frecuencia idéntica.

DIMENSIÓN METODOLOGÍA	
CÓDIGOS	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
GTEC	31
GREG	30
GCOM	26
GJUG	24
GTRA	22
GTTC	22
GTIC	19
GJGO	18
GTIT	17
GTET	15
GCPT	13

Cuadro 77: Frecuencia de código de la dimensión metodología

4.3.6.1.- IMPORTANCIA QUE DA A LA TÉCNICA (GTEC)

Ante este código nos encontramos una respuesta unánime por parte de todo el colectivo, ya que el cien por cien de los entrevistados afirma no darle importancia a que sus alumnos /as asimilen una técnica correcta. Aunque encontramos discursos diferentes.

Por un lado, nos encontramos con docentes que persiguen que sus alumnos /as asimilen una técnica básica para que de ese modo puedan practicar y divertirse realizando el deporte en sí (Diego, Pablo, Miguel y Manolo).

"La importancia que tiene es para poderlo practicar, es decir, si lo adquieren van a tener la opción de divertirse más..." (Pablo, 220-222)

"Yo pido un mínimo nada más para que puedan participar en esos deportes de una forma agradable." (Miguel, 187-189)

"Ninguna, la importancia radica en que obtenga una asimilación mínima que les permita disfrutar del juego." (Manolo, 237-238)

Por otro lado, Francis y Ana restan importancia al trabajo técnico argumentando el poco tiempo del que disponen en las clases de Educación Física para dedicárselo a este elemento del deporte, dato que también se señala en el estudio realizado por McCaughtry y Col. (2006).

"Yo creo que no tengo tiempo suficiente para dedicárselo a eso..." (Francis, 552-553)

"Pues yo ninguna, porque considero que con tan poquitas clases no van a hacerlo mucho mejor." (Ana, 218-219)

Finalmente, María y Oscar aun afirmando que no dan demasiada importancia a la técnica, si añaden ciertos comentarios al respecto. Por un lado, María, dice que si tuviera una continuidad con el alumnado al que imparte clases durante toda la etapa, le otorgaría mayor importancia al aspecto técnico.

"Hombre la tiene y no la tiene... si consigo estar en el centro el tiempo suficiente para ir marcando una evolución de esa técnica... pero como esa situación no se ha dado con que yo vea interés..." (María, 249-256)

Por otro lado, Oscar, afirma que si el deporte es novedoso para sus alumnos /as la técnica pierde toda su importancia, por el contrario si es un deporte conocido en donde ya existen experiencias previas, la técnica adquiere una mayor importancia.

"Pues, le doy según el deporte, si es un deporte que tienen un trabajo anterior, pues le doy una importancia alta. Si es un deporte nuevo y requiere de más tiempo del que hemos dedicado, pues tampoco le doy mucha." (Oscar, 147-150)

4.3.6.2.- CÓMO TRABAJA LA TÉCNICA (GTET)

En lo que respecta a cómo trabajan los docentes la técnica en sus clases de Educación Física, la mitad no hacen comentarios al respecto.

En aquellos que si lo hacen podemos destacar las afirmaciones coincidentes de Diego y Miguel, los cuales comentan que no trabajan los gestos técnicos de forma aislada, a través de ejercicios analíticos, sino que lo hacen mediante situaciones globales lo más parecida al juego real.

Además, Miguel, nos comenta que imparte unos apuntes en donde se describen los aspectos más importantes de los gestos técnicos.

"... pondría en práctica los elementos técnicos pero a través de situaciones de juego, o parecidas al juego real." (Diego, 269-271)

"Yo preparo unos apuntes por escrito de los ejercicios de los aspectos técnicos, se los entrego a los alumnos /as para que lo trabajen en clase... después hago algunos juegos globales y termino con lo que es el juego global... hago algunos ejercicios analíticos, porque la técnica así lo requiere y de otra manera sería muy difícil de trabajar." (Miguel, 193-199)

Manolo, al trabajar los aspectos técnicos lo hace a través de una metodología tradicional, ya que según él lo que suele hacer es repetir muchas veces el mismo gesto. Justifica esta metodología de trabajo por el poco tiempo del que se dispone en Educación Física. Autores de la talla de Devís (1992 Wein (1995), Saénz-López (1997), Viciana y Delgado (1999), Ibáñez (2000), Castejón y Col. (2004b), afirman que una de las características típicas de esta metodología, es que los contenidos técnico-táctico se enseñan en situaciones aisladas, fuera del contexto real del juego, ya que los gestos deportivos se enseñan analíticamente.

"Yo lo que hago es repetir mucho lo mismo, es decir, si quiero que hagan dedos por pares, pues hago que hagan dedos y dedos por parejas... en el otro extremo estaría multitud de ejercicios... pero creo que en Secundaria con dos horas a la semana no daría tiempo una progresión tan amplia..." (Manolo, 247-253)

Para Uribe, el trabajo técnico se fundamenta principalmente en que el alumno /a comprenda para que sirve el gesto, es decir, su utilidad dentro del juego. Sin embargo, propone ejercicios específicos para el trabajo de la técnica, aunque recalca que su objetivo no es que mejoren la técnica sino que reflexionen sobre lo que trabajan.

"Lo que insisto es que comprenda que para conseguir el objetivo hay un gesto que se puede entrenar... Sí les hago ejercicios específicos, les propongo variantes ..." (Uribe, 229-231 / 244-246)

Oscar, afirma que según el grado de dificultad del gesto así lo trabaja de un modo más activo, mediante el descubrimiento guiado, o de un modo más tradicional, mediante la instrucción directa.

"Pues de todo, desde descubrimiento guiado hasta llegar al gesto correcto, hasta la instrucción directa, depende también si el gesto es complejo utilizo la instrucción directa ..." (Oscar, 153-155)

4.3.6.2.- COMÓ CONOCEN LOS ALUMNOS /AS LAS REGLAS DE LOS DEPORTES (GREG)

Nos encontramos con que todos los docentes coinciden que su objetivo principal es que los alumnos /as conozcan las reglas básicas del deporte que estén trabajando. Para ello, no preparan sesiones teóricas en donde se imparte una clase magistral del reglamento, sino que estos conocimientos los adquieren durante las sesiones prácticas, aplicando esos nuevos conceptos en las distintas actividades que se plantean.

"Mediante el juego tu vas a ir explicando reglas... a medida que se va practicando se va parando y explicándolas... " (Pablo, 254-259)

"Sobre todo mediante las situaciones tácticas que yo propongo, juego real, juego modificado..." (Miguel, 220-221)

"Al final de cada U.D. les planteo un campeonato y son ellos mismo los que tiene que arbitrar..." (Ana, 248-249)

"Pues no dedico un bloque teórico al reglamento incluso meto algunas actividades para trabajar el reglamento, sino que lo voy introduciendo de manera progresiva..." (Oscar, 175-177)

4.3.6.3.- IMPORTANCIA QUE DA A LA COMPETICIÓN (GCOM)

Según Pérez Turpin (2002), la competición ha sido apartada de los currículum escolares al estar relacionada con elementos antipedagógico, sin embargo, este mismo autor añade que ésta debe estar dentro de las clases de Educación Física debido a su alto componente motivacional, porque contribuye al desarrollo de las cualidades físicas, a la superación de uno mismo, permite conocer nuevas formas de juego y aumenta las posibilidades de movimiento.

Por otro lado, Martínez e Ion (2004), afirman que el deporte es una actividad necesariamente competitiva y, que la única opción de prescindir de la misma, es proponer actividades como la salida al monte, ya que es un rasgo categorial cuyo grado de presencia no es regulable.

Tras el análisis de este código nos encontramos todas las posturas posibles. Por un lado, Francis, afirma que no suele utilizar la competición en sus clases por diferentes razones. Principalmente, porque suele provocar conflictos entre los alumnos y, en segundo lugar por la heterogeneidad de los alumnos /as en cuanto al nivel de práctica deportiva se refiere.

En contra a lo que opina Francis, Goldstein e Iso-Ahola (2006), psicólogos opinan que cuando la competición está orientada hacia la tarea y no hacia la victoria personal, ésta tiene una gran vinculación con la deportividad.

"Yo en mis clases no suelo utilizar competición..., generalmente por los conflictos que crea... porque evidentemente hay niños que tienen un nivel que tratan de ganar

porque tienen una formación deportiva y piensan que ganar es lo más importante y no en pasárselo bien." (Francis, 441 / 448 / 508-512)

Algo más de acuerdo con la utilización de la competición lo están Manolo y Luisa, aunque dicen utilizarla poco en sus clases. María, comenta que suele utilizarla en el último trimestre escolar, con el objetivo de que sus alumnos /as canalicen la agresividad...

"Apenas a utilizo, bueno apenas la utilizo de forma reglada." (Manolo, 226-227)

"Yo suelo hacerla más en el tercer trimestre... para que los alumnos /as liberen tensiones, canalicen su actitud ..." (María,238-241)

"Las utilizo poco, pero sí la utilizo porque es motivante para ellos, solo por eso porque es motivante..." (Luisa, 126-128)

Uribe analiza el uso de la competición desde un punto de vista más profundo, ya que, aunque dice ser muy crítico con la competición en sí, afirma que la suele utilizar como un medio de disfrute y, además pretende que sus alumnos /as tengan una postura crítica teniendo en cuenta todos los aspectos que rodea a la alta competición.

"Yo soy crítico con las formas competitivas deportivas,... hay que enseñarles que la competición no es mala siempre que sepamos manejarla para que todos disfrutemos... que se den cuenta que de que eso es un negocio que beneficia a quienes beneficia y que nosotros buscamos otro objetivo." (Uribe, 193 / 195-197 / 217-219)

Finalmente, nos encontramos con el grupo de docentes que están plenamente a favor de la competición como medio de aprendizaje. Diego, Pablo, Miguel, Ana y Oscar, con poco tiempo de servicio, afirman utilizarla bastante en sus clases. Con la aplicación de este instrumento persiguen principalmente que los alumnos /as se diviertan, se motiven y, que asimilen mejor los elementos técnicos-tácticos trabajados en clase, en situaciones similares al juego real.

"La competición creo que se debe utilizar como medio de aprendizaje, para que los alumnos /as aprendan los elementos técnico-tácticos..." (Diego, 236-238)

"Pues, yo la competición la utilizo mucho. O sea, en cada juego o actividad siempre hago una parte competitiva porque motiva mucho al alumnado." (Miguel, 175-177)

"Yo la utilizo bastante, y abogo por la competición, creo además que los alumnos /as se motivan... habrá que adaptarla muchas veces, o se adapta sobre la marcha cuando ves mucha descompensación planteas reglas de provocación ..." (Ana, 205-206 / 209-212)

"También es un elemento que se utiliza, bien enfocado y dándole la importancia justa es un elemento bastante importante para los alumnos." (Oscar, 139-141)

4.3.6.4.- CÓMO TRABAJA LA COMPETICIÓN (GCTP)

Todas las respuestas que nos encontramos en relación a este código son similares. Los docentes dicen aplicar la competición en situaciones de juego reducidas, mezclando los alumnos /as debido a la diferencia de niveles y con un sentido poco estricto.

"Por ejemplo, para aprender el toque de dedos, me pongo a jugar un partido 1x1, 2x2..." (Diego,242-244)

"...yo no lo lamo competición juegan una situación de 2x2, 3x3, lo que no dejo es sólo el hecho de competir y llegar a aspectos más problemáticos." (Pablo, 205-209)

"Suelo aplicar la competición entre ellos. No le doy un sentido estricto con ligas, sistemas de puntos..." (Oscar, 141-143)

Francis, que afirmó anteriormente no estar de acuerdo con la aplicación de la competición en la escuela, no responde nada en referencia a este código.

4.3.6.5.- CON QUÉ FIN UTILIZA EL JUEGO (GJUG)

Respecto a la utilización del juego como un instrumento más para la adquisición de nuevos aprendizajes deportivos, la mayoría de los docentes afirma que durante sus clases proponen actividades en forma de juegos, aunque no todos lo hacen con el mismo fin.

Concretamente, Francis, utiliza los juegos predeportivos, donde se trabajan aspectos similares de un grupo de deportes. A este docente, le preocupa que estos juegos resulten muy competitivos, por lo que modifica las reglas. Buscando principalmente que los alumnos /as se lo pasen bien con este tipo de actividad.

"... lo que solemos hacer son juegos predeportivos donde tocamos varios deportes... modifico las reglas de cada juego por lo conflictos que crea la propia competición... Y al final consigo los parámetros más importantes que se lo pasen bien y pierdan motivación por el hecho de ganar...." (Francis, 341-342 / 482-488 / 494-495)

Uribe, utiliza los juegos, sobre todo a principio de curso, para que los alumnos /as tomen interés por la asignatura, además añade que, en ocasiones propone que sean los alumnos /as los que se inventen los propios juegos.

"Sí hombre a principio de curso sobre todo las formas jugadas, recreativas y

lúdicas... algunas veces explico el juego y otras les doy una ficha y ellos tienen poner las normas del juego,... que ellos elaboren sus propios juegos..."
(Luisa, 167-168 / 179-185)

Por otro lado, Pablo y Miguel, utilizan el juego desde un punto de vista más operativo, más procedimental, ya que persiguen que los alumnos /as trabajen y asimilen a través del mismo los aspectos técnico-tácticos desarrollados durante la U.D.

"Planteo juegos donde entre todos vayas trabajando todos los aspectos técnicos... que no tengas que centrarte en el bote media hora... que se trabaje ese aspecto pero que esté escondido..." (Pablo, 195-198)

"... hago algunos juegos trabajando los aspectos técnico-tácticos que toque en la sesión, pero con formas más globales, juegos modificados... acabo siempre con situaciones de jugo real o casi real." (Miguel, 164-169)

María, tiene como fin principal, a la hora de utilizar el juego, el desarrollar una serie de aspectos relacionados con la adquisición de actitudes y valores, aunque también señala que a través de ellos intenta que los alumnos /as pongan en práctica lo aprendido.

"Yo utilizo las formas lúdicas evidentemente, y más que nada lo utilizo para mejorar actitudes fundamentalmente, control de la violencia, agresividad y para ver situaciones jugadas de un deporte... Hombre para que pongan en práctica las cuatro cosas que aprenden..." (María, 226-230)

Luisa y Oscar, dicen sí utilizar el juego con el fin de que los alumnos /as asimilen los objetivos propuestos.

Manolo, por el contrario manifiesta explícitamente que considera el juego en Secundaria una pérdida de tiempo por lo que no suele utilizarlo durante sus clases. Sin embargo, añade que suele plantear ciertas actividades de forma lúdica pero en busca de un objetivo deportivo concreto.

"Bueno tema controvertido, no suelo utilizarlo. En Secundaria el juego me parece una pérdida de tiempo... otra cosa es que en determinados aspectos jugados, en breves ocasiones, favorezcan la práctica... intento buscar ese objetivo lúdico pero haciendo siempre ese deporte" (Manolo, 212-220)

Diego y Ana, no hacen referencia ninguna a este código.

4.3.6.6.- IMPORTANCIA QUE SE LE DA AL JUEGO (GJGO)

El juego tiene un peso específico muy importante en la ESO, según se desprende de los comentarios realizados por los docentes. La mayoría de los entrevistados otorga gran valor al juego, ya que lo considera un instrumento que motiva mucho más a los alumnos, se puede trabajar de un modo más global cualquier tipo de actividad y contenido, se puede incidir en aspectos relacionados con la adquisición de valores, tiene aplicabilidad a lo largo de toda la etapa, etc...

"El juego es un instrumento que tenemos los profesores y los maestros para trabajar cualquier tipo de contenidos...es un instrumento supervalioso con el que el niño se mete mucho más en la actividad." (Diego, 221-226)

"es un gran recurso didáctico, porque crea gran motivación, puedes trabajar de forma más global..." (Miguel, 151-153)

"El juego tiene cabida en la ESO, en bachilleratos, vamos que no se queda en primaria." (Oscar, 132-133)

Sin embargo, Manolo, como mencionamos anteriormente, considera que el juego es una pérdida de tiempo en Secundaria, ya que según este docente, el juego no va a tener funcionalidad el día de mañana, cuando nuestros alumnos /as sean adultos.

"En Secundaria el juego me parece una pérdida de tiempo, porque creo que el juego es algo mucho más difícil de que perdure en la edad adulta, entonces, no le veo utilidad práctica." (Manolo, 220-223)

4.3.6.7.- PRESENCIA DE LA METODOLOGÍA TRADICIONAL (GTRA)

Aquí nos encontramos dos vertientes, los docentes que afirman no plantear sus clases nunca mediante una metodología tradicional y así lo razonan con sus comentarios. Y por otro, lado los que dicen que la llevan a cabo en ocasiones en sus clases, aludiendo diversas razones para ello.

Diego y Pablo, sostienen no utilizarla y, para ello nos comentan que no les interesa que sus alumnos /as realicen un número de repeticiones del mismo gesto técnico. Además, Diego, considera que con esta metodología no hay conflictos que contribuyan en los aprendizajes de nuevos contenidos.

"En este tipo de contenidos no utilizo la metodología tradicional. Con esta metodología no te surgen nunca conflictos, ni situaciones para aprender los niños... no surgen necesidades de aprender cosas nuevas." (Diego, 317-322)

"En mis clases hay una parte pequeña para aprender el gesto de manera lúdica para que le sirvan en la práctica, que no es aprender el gesto por aprender el gesto y me lo repites doscientas veces que es lo que te voy a evaluar." (Pablo, 229-234)

Francis, María y Uribe, todos con bastantes años de experiencia, utilizan este tipo de metodología en ocasiones sobre todo para que sus alumnos

/as observen su propia evolución, ya que parte de su evaluación se fundamenta en que sus alumnos /as observen su evolución mediante un sistema de fichas en donde ellos observan si mejoran el número de repeticiones de determinados gestos técnicos.

"... en algunos momentos suelo ser bastante tradicional, suelo utilizarlo para corregir... yo en este caso busco las clases de cara a multiplicar... dejo que ellos mismo valoren su práctica" (Francis, 658-665)

"Trabajo en ese sentido con pequeños objetivos, con pequeños ejercicios con asignación de tareas donde ellos también se van autoevaluando... yo es que utilizo el cuaderno con sus ejercicios que explico previamente, y ellos van viendo si le salen..." (María, 219-221 / 300-302)

"Yo he trabajado muchas veces con fiches y asignación de tareas..." (Uribe, 152-153)

Miguel, comenta que en sus clases suele introducir una parte en donde se trabajan los gestos técnicos, mediante actividades propias de una metodología tradicional, es decir, a través de situaciones de aprendizaje de un modo analítico.

"... hay una pequeña parte más tradicional, hay algunos ejercicios que son más analítico para la técnica, porque la técnica así lo requiere de otra manera sería más difícil adquirirla..." (Miguel, 232-235)

Manolo, dice que si su objetivo es que aprendan un gesto técnico, lo que utiliza son ejercicios donde se repita muchas veces el mismo gesto. Aunque, después también añade que en ciertos contenidos deportivos más novedosos para el alumnado no suele aplicar este tipo de metodología.

"Yo lo que hago es repetir mucho lo mismo, si quiero que aprendan el toque de dedos por pareja, pues hago que hagan dedos y dedos, por pareja... aunque depende del contenido, suelo impartir una sesión de artes marciales con un estilo de mando directo totalmente, o me voy al otro extremos, por ejemplo en bádminton que le doy una raqueta ... y les planteo ciertas cuestiones para que ellos la vayan descubriendo." (Manolo, 247-248 / 309-314)

Finalmente, Oscar, utiliza la metodología tradicional dependiendo del grado de conocimiento que tengan los alumnos sobre el contenido a trabajar. También hace un cometario típico de la metodología tradicional, ya que afirma que nunca a conseguido que sus alumnos /as asimilen los gestos técnicos adecuadamente para plantear situaciones tácticas, es decir, va de la técnica a la táctica.

"Depende del gesto si es un gesto complejo suelo utilizar la instrucción directa... La táctica por mi experiencia hasta ahora cero, porque nunca he conseguido que los alumnos /as tengan primero las bases técnicas y de juego para plantearles situaciones tácticas." (Oscar, 163-166)

4.3.6.8.- PRESENCIA DE LA METODOLOGÍA ACTIVA (GTTC)

Al analizar el presente código nos encontramos con que los docentes son bastante realistas, ya que todos tienen claro que la metodología más idónea para el desarrollo óptimo de los alumnos/ as es la metodología activa. Sin embargo, por las características del contexto, por la heterogeneidad de los alumnos, etc... la utilización de este tipo de metodología en ocasiones se ve mermada.

No obstante, son pocos los docentes que justifican a través de sus comentarios que utilizan este tipo de metodología para la adquisición de nuevos aprendizajes.

En este sentido, Diego afirma utilizar este tipo de metodología en sus clases, ya que dice que tanto la táctica como la técnica la trabaja a través de situaciones en donde el sujeto tenga que decidir qué hacer, donde el alumno /a tenga que resolver un problema. Además, con este tipo de metodología busca que se les presente a los alumnos /as conflictos que tengan que resolver.

"... suelo trabajar la táctica a través de situaciones donde el niño tenga que resolver un problemas... la técnica la trabajo también dentro de las situaciones tácticas... yo trato de utilizar la metodología activa, siempre a través de la resolución de problemas... si surgen conflictos, pues tú al niño tienes que educarlos a partir de ese conflicto." (Diego, 264-265 / 313-316)

Pablo dice que la utilización de este tipo de metodología va a depender en gran medida de las características del grupo-clase. Según este docente, él suele trabajar en los primeros cursos de un modo general, mediante la aplicación de un grupo de deportes con características similares y, a medida que avanzamos en la etapa va concretando en cada uno de ellos.

"suelo aplicarla a modo multideportiva o incluso centrándome en un solo deporte siempre a nivel básico y de manera global... a medida que van creciendo en o que son los cursos si se van a ir concretando actividades más específicas del deporte" (Pablo, 85-87 / 149-151)

Miguel, aún afirmando que en sus clases suele haber una parte en donde se trabaja de un modo más analítico, la mayor parte del tiempo suele trabajar

mediante una metodología más activos, utilizando juegos predeportivos, juegos modificados y el juego real.

"... tengo muy en cuenta los juegos predeportivos, en una primera fase, los juegos modificados y después entro en algunos aspectos técnicos con ejercicios más concretos. Pero siempre pongo actividades más globales y termino con juego real o modificado." (Miguel, 60-66)

Ana habla desde el punto de vista más del entrenamiento deportivo. Afirma que lo que interesa verdaderamente es hacer jugadores inteligentes, que sepan resolver situaciones que se planteen en el desarrollo del juego. Ana, trabaja a través de situaciones de juego, en donde desarrolla los aspectos técnico-tácticos sin utilizar la instrucción directa.

"... considero más importante hacer jugadores que sepan resolver, dar respuestas a los problemas que se les plantea... planteo ejercicios en forma de juego en donde y provoco lo que quiero trabajando, evidentemente la técnica también se a mejorar sin tener que utilizar la instrucción directa." (Ana, 178-179 / 233-237)

Luisa, dice que con el paso del tiempo suele utilizar más la metodología activa, aunque no señala cómo la lleva a cabo. Por otro lado, Oscar dice que suele utilizar ambos tipos de metodología dependiendo del contenido a trabajar y de la relación que tenga con el alumnado, ya que, mediante la metodología tradicional podemos asegurar un mayor control en la organización del alumnado, aspecto que se tiene muy presente ante un grupo poco maduro o desconocido por el docente.

"Voy cambiando, en principio era más tradicional e intento ser más activa." (Luisa, 189-190)

"Utilizo una mezcla de ambas, dependiendo del contenido y de la relación con los

alumnos." (Oscar, 224-229)

Francis, María y Uribe no hacen referencia alguna a este código.

4.3.6.9.- IMPORTANCIA QUE SE LE DA A LA TÁCTICA (GTIC)

Nos encontramos con dos grupos bien diferenciados: por un lado, algo más de la mitad de los docentes afirman darle importancia a la táctica, aunque hacen hincapié en que se trata de una táctica básica y, por otro lado, el resto de los docentes dice no prestarle importancia a este aspecto, alegando distintos motivos.

Francis, Diego, Miguel, Ana, Uribe y Luisa sostienen que suelen darle importancia a la táctica, recalcando como antes mencionamos, que se trata de una táctica básica.

Concretando algo más, Francis, comenta que en ocasiones la poca participación de ciertos alumnos /as se debe, en gran medida, al escaso conocimiento táctico.

"Si me interesa, por eso los juegos que busco siempre son juegos predeportivos...creo que el niño en muchas ocasiones practica poco no porque tenga pocos conocimientos técnicos, sino porque tiene pocos conocimientos tácticos." (Francis, 558, 572)

Diego considera que debido a que durante la etapa Secundaria él suele darle al deporte un tratamiento de ID, considera que los alumnos /as deben adquirir los conocimientos técnico-tácticos básicos, priorizando la táctica sobre la técnica.

"...como la orientación que se le debe dar al deporte en la escuela es de ID, los alumnos /as debe aprender los elementos técnico-tácticos, básico, para después si él

quiere ir profundizando más en el deporte... si tuviera que decidir entre técnica la táctica, la táctica." (Diego, 253-257 / 260-262)

Ana dice darle importancia a la táctica, porque ésta lleva a que los alumnos /as asimilen de un modo más eficaz los distintos aspectos técnicos. Según Devis (1996), la técnica debe ser deducida a partir de situaciones de juego.

"... yo considero que le doy importancia a la táctica porque la táctica lleva a la técnica." (Ana, 239-241)

Por otro lado, nos encontramos a Pablo, Manolo, María y Oscar, los cuales apuntan que no suelen darle importancia al aspecto táctico al impartir los contenidos deportivos. Pablo y Manolo simplemente comentan no darle importancia a este elemento del deporte, no prestarle atención en sus clases.

"No le doy tanta importancia a la táctica." (Pablo, 241)

"...se necesitan unos conocimientos mínimos para que ese juego tenga una mínima consistencia... la táctica es algo en lo que no he prestado atención, que no he observado..." (Manolo, 260-262 / 279-280)

Sin embargo, María y Oscar afirman que suelen dedicar más tiempo a que sus alumnos /as asimilen mejor los aspectos técnicos.

"... a nivel táctico prácticamente nada, algo en 4º de ESO pero poco... a este nivel veo muchas más situaciones técnicas que tácticas." (María, 184-185 / 263-265)

"La táctica por mi experiencia hasta ahora cero. Porque no he conseguido que los alumnos /as tengan primero las bases técnicas y de juego para plantearles

situaciones tácticas." (Oscar, 163-166)

4.3.6.10.- CÓMO TRABAJA LA TÁCTICA (GTIT)

Son pocos los docentes que nos dicen explícitamente cómo plantean las actividades para que los alumnos /as asimilen los aspectos tácticos.

Diego y Oscar suelen plantear situaciones jugadas en donde los alumnos /as tengan que decidir qué hacer, que analicen qué opción es la mejor, además afirman que suelen parar la clase y preguntar el porqué han escogido realizar esa determinada acción, para que de ese modo se fomente la reflexión y entiendan de manera más coherente la lógica interna del juego en sí.

"… a través de situaciones en donde el niño tenga que solucionar problemas motrices, que tengan que decidir que hacer... a través de situaciones de juego en donde elijan el momento más adecuado de pasar…" (Diego, 264-266 / 287-289)

"... si no lo hacen bien, suelo para la clase y le pregunto, para que ellos mismos vean que tiene un sentido lo que se les dice e incluso se lo explico." (Oscar, 169-172)

Por otra parte, Pablo y Manolo, quienes afirman no centrarse en la táctica en sus clases, consideran que simplemente mediante las distintas situaciones jugadas que ellos plantean los alumnos /as están trabajando aspectos relacionados con la táctica, aunque recalcamos que ellos no plantean actividades con el objetivo de que los alumnos /as mejoren o asimilen aspectos relacionados con la táctica básica.

"...creo que ellos mismo cuando se ponen a trabajar son capaces de crear, y la táctica en sí son situaciones creativas." (Pablo, 243-245)

"...en bádminton por ejemplo, aunque yo no les hablo de táctica habría que ver si en situaciones de 1x1 acaban ejecutando en función del pensamiento táctico. Y en los

deportes colectivos... puede que aunque yo no les hablo, que intuitivamente se den esas citaciones. " (Manolo, 270-275 / 277-278)

Miguel, al igual que hace con los elementos técnicos, dice que suele dar a los alumnos /as ciertos apuntes en donde se explica lo que se va a trabajar a lo largo de la UD sobre la táctica del deporte en sí, aprovechando para ello los días de lluvia. Aunque no comenta nada de cómo los alumnos /as asimilan estos conocimientos en la práctica.

"Pues, parecido a lo que es la técnica preparo también unos apuntes con lo que quiera trabajar en a U.D. y lo trabajamos en las clases teóricas por las condiciones climatológicas...." (Miguel, 211-215)

Francis, Ana, María y Luisa no hacen referencia ninguna a este código.

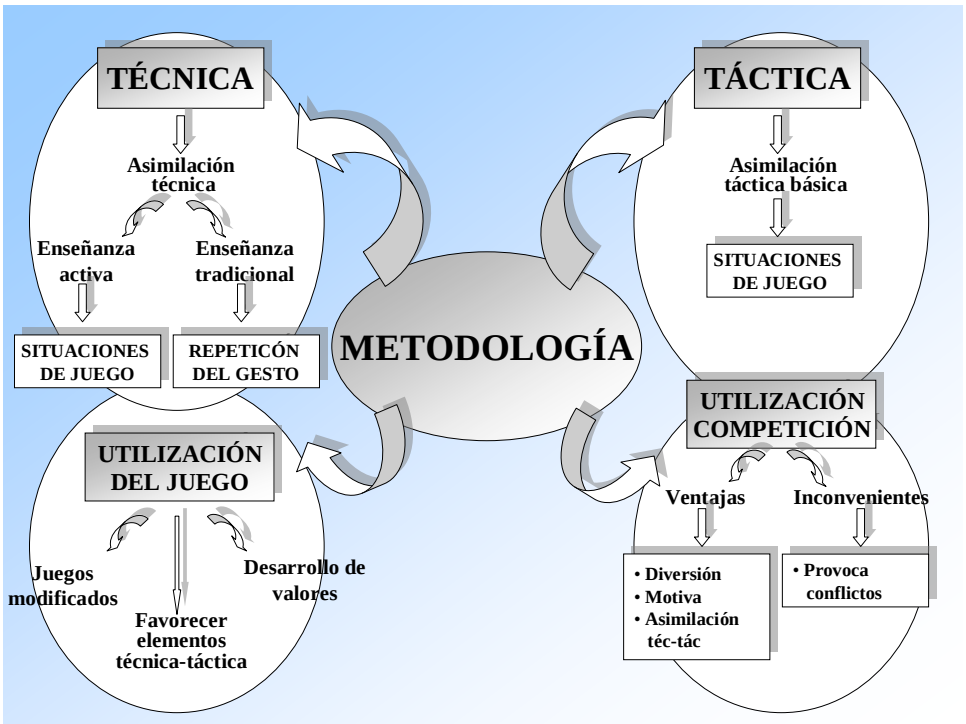


Gráfico 141: Dimensión metodología

Para finalizar con el análisis de la presente dimensión, y resumiendo, podemos decir que, para la enseñanza de la técnica, por un lado, hay docentes que utilizan una metodología tradicional mediante la repetición aislada de los gestos técnicos, y por otro una metodología activa, ya que trabajan los gestos técnicos en situaciones de juegos. En relación a la táctica, los profesores afirman trabajar la táctica básica fundamentalmente mediante situaciones de juegos. Además, la gran mayoría utiliza el juego para favorecer el aprendizaje de los elementos técnico-tácticos, así como el desarrollo de valores. En cuanto a la utilización de la competición encontramos docentes a favor y en contra.

4.3.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN

En la dimensión que a continuación presentamos trataremos de averiguar qué, cómo y cuándo evalúan los profesores de Educación Física. Para ello, analizaremos los instrumentos que utilizan los docentes, el momento en el que lleva a cabo la evaluación y finalmente, qué ámbitos prioriza a la hora de enjuiciar los aprendizajes de los alumnos.

En palabras de Díaz Lucea (2005:76), la evaluación tiene como fin principal el comprobar si se está haciendo aquello que se debe hacer de un modo adecuado y, para ello debemos utilizar los medios de formación que se adecuen mejor a las características de nuestros alumnos.

DIMENSIÓN EVALUACIÓN		
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**CÓDIGO**
7. DIMENSIÓN	7.1. INSTRUMENTOS	HINS
	7.2. MOMENTO DE LA EVALUACIÓN	HMON

EVALUACIÓN	7.3. PRIORIDAD DE LOS CONTENIDOS	HPRI

Cuadro 78: Dimensión evaluación

En cuanto a la frecuencia de los códigos que constituyen esta dimensión, resalta que los tres aparecen con un número de veces elevado, aunque destacamos los códigos que hacen referencia a los instrumentos utilizados para evaluar (HINS), y la prioridad que le dan los docentes a los distintos ámbitos (HPRI) del currículum. Finalmente, el código que menor frecuencia tiene de esta dimensión es el que nos hace referencia a los distintos momentos elegidos por los docentes para evaluar a sus alumnos /as (HMON).

DIMENSIÓN EVALUACIÓN	
CÓDIGO	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
HINS	47
HPRI	45
HMON	27

Cuadro 79: Frecuencia de código de la dimensión evaluación

4.3.7.1.- INSTRUMENTOS QUE SE UTILIZA PARA EVALUAR (HINS)

A la hora de analizar los instrumentos que utilizan los docentes para evaluar a sus alumnos /as nos encontramos con que no hay unanimidad entre los docentes, ya que son varios los instrumentos utilizados por la mayoría de ellos.

El único instrumento en el que coinciden todos los docentes por su utilización es el registro anecdótico mediante la observación sistemática.

"... yo evalúo todos los días, anoto en la hoja de observación cómo van progresando los alumno." (Diego, 209-210)

"La observación directa y suelo coger tres o cuatro aspectos muy concretos."
(Manolo, 370-371)

"... yo tengo un diario de clase y tengo muchas cuadrículas y suelo anotar todo, hasta cosas que parecen poco importante...." (Uribe, 326-328)

"Pues la ficha individual, donde veo el día, su actitud." (Oscar, 215-216)

Otro de los instrumentos utilizado por más de la mitad de los docentes ,Miguel, Ana, Manolo, María, Uribe y Oscar, es el examen. Aunque es un instrumento muy utilizado muchos de los docentes afirman que no tiene demasiado peso a la hora de calificar a sus alumnos. Algunos dicen utilizarlos fundamentalmente para evaluar aspectos conceptuales, como es el caso de Manolo, María y Uribe.

"Pues el concepto a través de pruebas, suelo hacerles un examen..." (María, 326)

"Muchas veces los conceptos los trabajos con fichas y les pongo algún examen sorpresa..." (Luisa, 353-354)

Miguel también suele utilizarlo para evaluar los conceptos, aunque comenta que este examen se lleva a cabo siempre y cuando él observe que los alumnos /as no han trabajado adecuadamente durante las prácticas y en consecuencia no han adquirido los conocimientos suficientes.

"Hago exámenes en función de lo que ha trabajado el alumno, si veo que han trabajado y han adquirido los conceptos no suelo hacer exámenes."
(Miguel, 268-271)

Por otro lado, Ana y Oscar afirman realizar exámenes pero dándole al mismo un matiz procedimental.

"... sí pruebas de confirmación que les llamo yo, pero no son teóricos... sino que a lo mejor les pongo situaciones a trabajar el pase interior..." (Ana, 293-296)

"En ese examen teórico les hago también planteamientos de actividades... para que ellos vean que no sólo es hacer actividades por hacer actividades." (Oscar, 218-222)

Otro de los instrumentos utilizados por tres de los docentes: Francis, Diego y María es el cuaderno de los alumnos /as a través de pequeñas fichas. Estas fichas son utilizadas con distintos fines. Por un lado, Francis y María las utilizan para evaluar aspectos procedimentales durante la práctica.

"... fichas en donde valoro aspectos técnicos y tácticos de la propia práctica...." (Francis, 717-718)

"Ellos también tienen un cuaderno de trabajo con ejercicios de menor a mayor dificultad.... y anotan si lo consiguen o no." (María, 215-218)

Mientras que Diego las utiliza para evaluar aspectos conceptuales.

"... los conceptos los hago a través de fichas teórico-práctica que entrego a mis alumnos /as y que tienen que rellenar..." (Diego, 341-344)

Los test físicos y las pruebas de destrezas deportiva son otro de los instrumentos utilizados por los docentes, concretamente Miguel, María y Uribe afirman utilizarlos para su evaluación.

"... pues algunos test , tanto de habilidades deportiva ..." (Miguel, 266)

"En función de su destreza inicial y de su capacidad inicial. Les hago algún circuito de bote, de pase ..." (María, 211-212)

"...pruebas físicas que por lo menos suelo hacerlas dos veces al año." (Uribe,408-410)

Finalmente, los trabajos es el instrumento menos utilizado por los docentes para evaluar a sus alumnos, ya que sólo Diego y Oscar afirman utilizarlos para la misma.

"...a través de trabajos que e tiene que entregar ..." (Diego, 346)

" Lo que son pequeños trabajos ..." (Oscar, 216)

4.3.7.2.- PRIORIDAD EN CUANTO A LOS CONTENIDOS AL EVALUAR (HPRI)

Son muchos los aspectos a tener en cuenta a la hora de decidir qué ámbito se valora más, qué porcentaje de la nota está determinada por uno o por otro.

Por ello, son muchos los docentes que afirman que a la hora de decidir a que ámbito se le da más importancia, fundamentalmente tienen en cuenta el contexto y el ciclo en donde se encuentran.

En este sentido, Diego, Miguel y Uribe, todos ellos sin un centro definitivo de trabajo, dicen que ésta prioridad va a depender del contexto donde te encuentres.

"Yo pienso que depende del contexto donde des clase." (Diego,372-373)

"...también depende de instituto que sea... del contexto del entono..."
(Miguel, 278-283)

Por otro lado, son varios los profesores que también afirman que esa prioridad va a depender del ciclo en el que se encuentre, concretamente Diego, Miguel, María y Uribe. En todos ellos hay un denominador común y, es que en el segundo ciclo las actitudes adquieren algo de menos importancia a favor de los conceptos.

"... en el segundo ciclo baja un poco la actitud y sube el concepto..."
(Miguel, 281-282)

"...en cursos anteriores se le da más importancia a la actitudes, y conforme vamos llegando a tercero y cuarto le vamos dando más importancia a los conocimientos."
(Uribe, 347-350)

Centrándonos de lleno en la prioridad que dan los docentes a cada ámbito, nos encontramos dos líneas de actuación, por un lado, los docentes que priorizan los procedimientos, y por otro, los que priorizan las actitudes. Aunque sea cual sea su inclinación todos afirman que la parte conceptual, sin menospreciarla, es la que menor peso tiene en nuestra área.

Pablo, Miguel, Manolo, María y Oscar priorizan los contenidos en este sentido, primeramente procedimientos, seguidos de actitudes y finalmente los conceptos (Vicina y Col., 2006; Zabalza, Viciana y Lozano, 2002 y Manzano, 2003).

"El procedimiento para mi es el más importante, puesto que tiene que desarrollar el

aspecto más dinámico de nuestra asignatura." (Pablo, 332-335)

"... los procedimiento es a lo que le doy más importancia en los dos niveles, aunque en primero casi se equilibra el procedimiento y las actitudes." (Miguel, 276-278)

"Pues, principalmente a los procedimiento y al que menos a la actitud." (Oscar, 227-228)

Francis, Diego, Uribe y Luisa priorizan las actitudes, seguidos de procedimientos y finalmente los conceptos, Burrows y Col. (2003) y Corbin (2002). En este sentido, González, Núñez y Herrador (2005), comenta que los contenidos actitudinales toman gran importancia frente a los procedimentales y conceptuales.

"...me interesa mucho que estén en clase practicando, me interesa mucho más la actitud...." (Francis, 694-695)

"Yo le doy a las actitudes un 45 %, a los procedimentales un 35 % y a las actitudes un 25 %." (Diego, 358-360)

"Pues, últimamente a las actitudes, porque creo que la Educación Física es educación sobre todo..." (Luisa, 196-197)

Ana comenta que no puede hablar de que le de más o menos importancia a uno u otro ámbito, ya que para este docente todos están interrelacionados entre sí y que cada uno influye sobre los otros, afirma que los ámbitos son indivisibles.

"Yo creo que los trabajo todos integrados, porque para mi como la técnica y la táctica no se puede dividir, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tampoco se puede dividir." (Ana, 302-305)

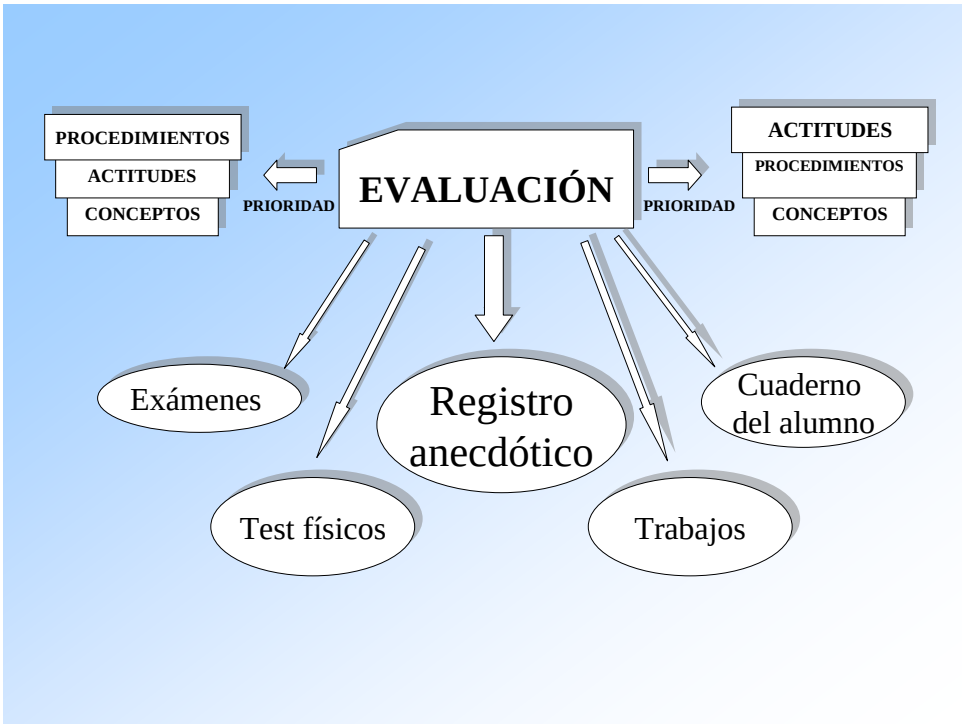


Gráfico 142: Prioridad en conceptos, procedimientos y actitudes. Instrumentos utilizados en la evaluación

4.3.7.3.- MOMENTO EN EL QUE LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN (HMON)

En lo que respecta al cuándo llevan a cabo la evaluación los docentes de Educación Física, nos encontramos con distintas posturas.

Diego, Ana y Uribe afirman que realizan la evaluación diariamente, es decir, nos hablan de una evaluación continua. Suelen utilizar principalmente la observación directa, anotando todos los aspectos que consideren oportuno.

"...yo evalúo todos los días, anoto en la hoja de observación cómo van progresado los alumnos /as ..." (Diego, 209-211)

"... desde el primer día... estoy evaluando todos los días, no te voy a decir que el 100 % de los días pero casi todos los días mis alumnos /as tienen la nota de cómo han realizado la clase....." (Ana,281-284)

"Yo creo que evalúo siempre, continuamente." (Uribe, 311)

Oscar, aunque apunta que suele evaluar a sus alumnos /as al final de cada unidad, dice que ésta evaluación es fruto del seguimiento diario que ha llevado a cabo.

"La evaluación normalmente suelo realizarla al final, teniendo un seguimiento de ellos día a día, viendo como evolucionan...." (Oscar, 199-201)

En cuanto a los docentes que realizan evaluación inicial para de ese modo tener consciencia de los conocimientos previos de los alumnos /as sobre el contenido a impartir, nos encontramos con que la mayoría de ellos lo hace desde una perspectiva más general, más global, de un modo subjetivo, como es el caso de Pablo, Miguel y Oscar.

"Suelo hacer una evaluación inicial para ver cómo se desenvuelven...." (Pablo, 308-309)

"Pues, al principio suelo hacer una evaluación, propongo unas actividades sobre el deporte más bien globales...." (Miguel, 250-251)

"..De forma objetiva y así controlada no. Pero la primera clase de cara a cada deporte la hago más general para ver el nivel que tienen." (Oscar, 210-212)

Mientras que María suele realizar esa evaluación inicial, al igual que la evaluación final, de un modo más objetivo, mediante un pequeño circuito. Sin embargo, paradójicamente, con éste va a valorar un aspecto algo más subjetivo como es la capacidad de trabajo de sus alumnos.

"...Yo hago una evaluación inicial y otra al final. Hago un pequeño circuito al inicio y al final y voy valorando cuál es la capacidad de trabajo, que es lo que me interesa fundamentalmente..." (María, 308-311)

Finalmente, más de la mitad de los docentes, concretamente Pablo, Miguel, Manolo, María, Luisa y Oscar, aseguran tener en cuenta al final de cada U.D. los aprendizajes adquiridos por los alumnos /as y evaluarlos en consecuencia, sin dejar a un lado el trabajo diario de cada uno.

"Evaluación final, sí evalúo lo que aprenden, veo como realizan las diferentes acciones...." (Pablo, 311-312)

"Al final hago una evaluación y veo si y veo si han cumplido los objetivos que he planteado en la UD ..." (Miguel, 261-262)

"Yo hago una evaluación inicial y otra al final." (María, 308)

"La evaluación normalmente la realizo al final, teniendo un seguimiento de ellos día a día...." (Oscar, 199-200)

Finalmente, queremos resaltar que la evaluación es uno de los elementos curriculares de mayor importancia para todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para profesores, alumnos, para los directivos de las instituciones educativas, para los familiares y para la sociedad (Rodríguez y Sáenz-López 1999).

4.3.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN

En esta última dimensión preguntamos a los docentes sobre que aspectos les gustaría trabajar en un seminario de formación dedicado a los contenidos deportivos, cómo y cuándo les gustaría que se aplicara.

DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN		
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS**	**CÓDIGO**
8. DIMENSIÓN SEMINARIO FORMACIÓN	8.1. CÓMO LLEVARLO A CABO	ICOM
	8.2. CUÁNDO LLEVARLO A CABO	ICUA
	8.3. QUÉ ASPECTOS TRABAJAR	IQUE

Cuadro 80: Dimensión seminario de formación

En cuanto a la frecuencia de los códigos que constituyen esta dimensión, observamos que el código que aparece con mayor frecuencia es el que hace referencia a qué aspectos les gustaría tratar en un seminario (IQUE). A continuación, encontramos el código en el que los docentes indican cuando creen que de debe llevar a cabo el seminario (ICUA), y finalmente el código que menos aparece es el que se refiere a cómo le gustaría que fuera ese seminario (ICOM).

DIMENSIÓN SEMINARIO	
CÓDIGO	**FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS**
ICOM	11
ICUA	15
IQUE	23

Cuadro 81: Frecuencia de código de la dimensión seminario

4.3.8.1.- QUÉ ASPECTOS LE GUSTARÍA QUE SE TRATARA (IQUE)

Los aspectos que los docentes demandan en un seminario de formación en relación a los contenidos deportivos observamos, aunque son muy diversos, los aspectos comentados en las distintas entrevistas, la mayor preocupación, o al menos la que más se repite en los docentes, es el conocer nuevos juegos, nuevas adaptaciones de los deporte convencionales para poder aplicarlos en el aula. Se observa en este sentido que los profesionales buscan contenidos novedosos para aplicarlos en las clases, en contraposición a los deportes tradicionales conocidos por la mayoría del alumnado. En este sentido, encontramos los comentarios de Francis, Pablo, Manolo, Uribe y Oscar.

"Pues me gustaría en la línea que yo sigo, la práctica o la búsqueda de juegos adaptados... Tratando de mezclar todo eso, con juegos adaptados para buscar esa motivación constante" (Francis, 747-748 / 756-757)

"Y en deportes alternativos yo creo que la preparación del profesorado es bastante deficiente ..." (Manolo, 439-441)

"... mayor variedad de juegos y pautas para que yo pueda divertir al alumnado y que sean capaz de ir aprendiendo." (María, 356-358)

En este mismo sentido, pero especificando un poco más, Diego considera que necesita mayor formación en relación a los deportes de adversario, refiriéndose a los deportes de lucha.

"... como te he dicho antes tengo mucha necesidad de formación en lo que son los deportes de adversario, me gustaría que se tratáramos ese tema." (Diego, 398-400)

Por otro lado, hay otro sector del profesorado, Miguel y Ana, a quienes les preocupa el tema de la evolución en relación a los contenidos deportivos, qué aspectos son los que hay que evaluar, etc.

"También forma de evaluar los deportes." (Miguel, 311)

"Pues a mí me gustaría incidir sobre los aspectos de la evaluación." (Ana,334-335)

Otro aspecto a destacar es el que aporta Manolo, quien solicita que se trabaje en la línea de qué deportes son los que debemos impartir a lo largo de la etapa, es decir, aplicar una secuenciación lógica en cuanto a la práctica de los distintos deportes.

"Pues me gustaría que se abriera un debate entre todos los profesores de por qué dar un deporte y no otro en Secundaria y que se estableciera una graduación de importancia de todos los contenidos que se les pudiera ofrecer a los chavales en Secundaria...." (Manolo, 420-424)

Miguel solicita el que se tratara cómo trabaja los aspectos técnicos del deporte de un modo lúdico, mediante situaciones similares al juego real, es decir, mediante una metodología activa.

"Pues, sobre todo forma de trabajar la parte técnica de un modo más divertido, no que sea el típico ejercicio tradicional analítico que es lo que abunda en la bibliografía actual. Que sea significativa y divertida para los alumnos, que es algo obligado para ellos." (Miguel, 306-310)

Finalmente, hay que resaltar que sólo Diego comenta que le gustaría tratar aspectos relacionados con la metodología, es decir, cómo enseñar el deporte durante las clases de Educación Física.

"…también me gusta mucho el tema de la metodología del deporte, cómo hay que enseñar el deporte en la escuela." (Diego, 400-402)

4.3.8.2.- CUÁNDO TE GUSTARÍA QUE SE LLLEVARA A CABO EL SEMINARIO (ICUA)

En este aspecto hay unanimidad en las respuestas de todos los docentes ya que cada uno de los entrevistados considera que el seminario se debería realizar a lo largo de todo el año, para de ese modo poner en común todos los aspectos que se quieran trabajar y comentar u analizar su puesta en práctica.

"Yo pienso que a lo largo de todo el curso y tratando las necesidades que nos vayamos encontrando cada uno en nuestro trabajo." (Diego, 409-411)

"Al principio, a mediados para que se vaya aplicando, a lo largo. Al final no." (Miguel, 439-441)

"Pues aunque la respuesta va a parecer u poco extraña, si las instalaciones son cubiertas a mí no me importaría que fuera a lo largo de todo el año escolar." (Manolo, 451-453)

4.3.8.3.- COMO TE GUSTARÍA QUE FUERA EL SEMINARIO (ICOM)

En este aspecto también encontramos unanimidad, y es que los docentes consideran que el seminario debe ser fundamentalmente práctico, y sobre todo que sirva de intercambio de experiencias. Dato que corrobora el obtenido anteriormente en los cuestionarios, concretamente el ítem 12, en donde se valora como instrumento de formación a los intercambios de opiniones y experiencias con otros compañeros.

"Yo creo que podría tener parte de todo. Que existiera unas práctica, que fuera a lo largo del curso para sacar conclusiones." (Francis,785-787)

"Presencial y práctico, que se intercambien experiencias, y eso, que se reflexione conjuntamente..." (Diego, 405-406)

"Presencial es evidente y basado en los dos aspectos, no tiene que tener el rigor de una clase teórica modelo tradicional, ero si donde se planteen dinámicas, casos, experiencias prácticas a modo de supuestos..." (Pablo, 399-402)

Con esto concluimos el apartado dedicado al análisis de los datos de las entrevistas y, a continuación, damos paso a la triangulación de los datos obtenidos en ambos instrumentos.

CAPÍTULO 4.4

TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

4.4.- TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS

4.4.- TRIANGULACIÓN DE DATOS
- 4.4.1.- DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS
- 4.4.2- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE
- 4.4.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA
- 4.4.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS
- 4.4.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS
- 4.4.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA
- 4.4.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN
- 4.4.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN

Cuadro 82: Índice del capítulo 4.3.

Podemos entender la triangulación como la utilización y combinación de distintas metodologías, estrategias y datos, en el estudio de un mismo fenómeno. Por lo tanto, al hablar de triangulación podemos afirmar que para responder las preguntas de la investigación existen múltiples alternativas (Vera, 2005).

En este apartado vamos a comparar los datos obtenidos con los cuestionarios y las entrevistas. Nos centraremos en las similitudes y diferencias que aparecen en los resultados.

Recordando todo el proceso que hemos llevado a cabo, hemos de decir que a partir de los datos que se obtuvieron con los cuestionarios pasados a los profesores de Educación Física de E.S.O. en la provincia de Huelva, seleccionamos diez perfiles distintos, informantes claves, a los cuales se les aplicó la entrevista. Con ello, lo que se ha pretendido es obtener mayor

información acerca del tratamiento del deporte durante la etapa de Secundaria en las clases de Educación Física y, ver si existía coherencia con los datos obtenidos a través de los dos instrumentos de investigación utilizados.

4.4.1.- DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Según los datos obtenidos en los cuestionarios sólo el 14,3 % de los docentes son mujeres, aspecto que se refleja, de manera similar, en las entrevistas, ya que este instrumento ha sido aplicado a tres profesoras Ana, María y Luisa.

En cuanto a la edad, observamos que el 32,3 % poseen menos de treinta años, edad que se refleja en Miguel, Ana y Oscar. Con menos de cuarenta hay un 38,7 %, edades que corresponden a Diego, Pablo, Uribe y Manolo. El 29 % restante corresponden a docentes con más de cuarenta y un años, como es el caso de Francis, María y Luisa.

En lo que respecta a la titulación académica, en los cuestionarios se observa que el 69,8 % son Licenciados en Educación Física y, siete de los entrevistados cumplen con este perfil, Francis, Pablo, Miguel, Ana, Manolo, Luisa y Oscar. Sin embargo, Diego es Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Educación Física, perfil que aparece en un 4,8 % de los encuestados, mientras María, Diplomada en EGB, según los cuestionarios esta titulación la poseen un 7,9 %. Por último, Uribe es Licenciado en Medicina, en los cuestionarios encontramos que el 17,5 % posee otras licenciaturas.

En cuanto a la situación laboral, observamos que el 42, 9 % de los encuestados son interinos, aspecto que cumplen cuatro de los entrevistados, concretamente Diego, Pablo, Miguel y María, los seis restantes son funcionarios, Francis, Ana, Manolo, Uribe, Luisa y Oscar, condición que cumplen el 57,1 % del profesorado.

Según los años de experiencia como docentes, nos encontramos que el 36,5% llevan menos de cinco años impartiendo clases de Educación Física, aspecto con se observa en cuatro de los entrevistados Pablo, Miguel, Ana y Oscar. Entre seis y catorce años de experiencia se observan en un 41,3 %, al igual otros de los tres entrevistados, Diego, Manolo y Uribe. Y el 22,2 % restante llevan más de quince años como docentes, como es el caso de tres de los entrevistados, Francis, María y Luisa.

Según se desprende de los cuestionarios el 72,6 % del profesorado de Educación Física posee algún tipo de titulación deportiva, datos que son idénticos a los obtenidos en las entrevistas ya que siete de los entrevistados afirman tener alguna titulación deportiva, destacándose en ambos instrumentos las titulaciones relacionadas con los deportes tradicionales como es el caso del fútbol, baloncesto y voleibol. Estas titulaciones la poseen Francis, Diego, Pablo, Ana, María y Luisa.

En lo que respecta a la experiencia como entrenador en escuelas deportivas, nos encontramos que los datos obtenidos en ambos instrumentos son homogéneos, ya que según los cuestionarios, el 65,1 % del profesorado ha trabajado en una escuela deportiva o club de iniciación, mientras que seis de los diez entrevistados también afirman haber tenido esa experiencia.

Concretando algo más podemos decir que existen diferencias significativas al tener en cuenta la titulación universitaria, aspecto que se observa en ambos instrumentos, ya que según los cuestionarios el 61,2 % de los docentes con estudios de Educación Física han tenido experiencia como entrenador, en este caso se encuentran, Manolo, Uribe, Francis, Pablo, Oscar y Diego. Por otro lado, sólo el 28,6 %, los docentes sin estudios específicos, son los que han tenido experiencia en el mundo del deporte como entrenador, dato se confirma en uno de los tres entrevistados sin estudios de específicos, concretamente María.

Existe homogeneidad en cuanto a los datos obtenidos en ambos instrumentos, en lo que se refiere a la practica deportiva, tanto a nivel recreativo como competitivo, ya que, en los cuestionarios se observa que el 87,3 % de los profesores de Educación Física han practicado algún deporte y, según las entrevistas solamente Luisa comenta no haber realizado deporte a nivel competitivo, aunque sí a nivel recreativo.

4.4.2.- DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

En este apartado analizaremos el grado de satisfacción de los docentes que imparten Educación Física en Secundaria, respecto a la formación inicial recibida y el modo en el que continúan con su formación, de cara a la aplicación de los contenidos deportivos en el aula.

Satisfacción con los conocimientos adquiridos durante la carrera

En cuanto a la satisfacción con los estudios adquirido en la carrera, detectamos que en los cuestionarios el 40,4% de los docentes consideran no estar planamente satisfecho con los conocimientos adquiridos. Sin embargo, en las entrevistas sólo Ana y Manolo se pronuncian en relación con su descontento con la formación adquirida. Ana considera que no posee conocimientos para impartir determinados deportes, concretamente los de lucha, mientras que a Manolo le preocupa la poca formación recibida en relación a la iniciación deportiva.

Al analizar los datos de este ítem teniendo en cuenta la formación universitaria de los docentes, encontramos que según los cuestionarios el 39,6 % de los docentes con estudios de Educación Física consideran no tener conocimientos suficientes para impartir cualquier contenido deportivo, idea que comparten Ana y Manolo, como se ha mencionado anteriormente, ambos

Licenciados en Educación física. Sin embargo, aunque los docentes sin estudios específicos, con un 44,4 %, también consideran que sus estudios no son suficientes, en este sentido, en las entrevistas el colectivo representante no hace alusión ninguna al respecto.

Formación permanente

En cuanto al modo en el que los docentes continúan su formación en relación a los contenidos deportivos, nos encontramos según los datos obtenidos en los cuestionarios que, los intercambios de experiencias y opiniones con otros compañeros es el más valorado. En este sentido, Francis, Diego, Luisa y Oscar resaltan que, el modo más eficazmente para continuar con su formación continua son los intercambios de opiniones y las charlas con otros compañeros.

Otro instrumento que también adquiere bastante importancia en los docentes son las lecturas de revistas y libros especializados, aspectos que también se observa en cinco de los diez entrevistados. Pablo, Miguel, Manolo, María y Luisa coinciden en nombrar las lecturas como uno de los medios que utilizan para su formación. Concretizando más, podemos decir que, los docentes con más tiempo de experiencia, como es caso de María y Luisa son los afirman utilizarlo más.

Otro dato semejante lo encontramos en cuanto a la asistencia a cursos, jornadas y seminario. Por un lado, según los cuestionarios, los profesores de Educación Física otorgan la menor importancia a la asistencia a cursos como medio que contribuya a su formación. Aunque, son los docentes con más de seis años de servicios los que más valoran este instrumento, alrededor del 85 %. Sin embargo, sólo dos de los entrevistados afirman asistir a estos eventos, y hemos de mencionar que ambos poseen más de seis años como docentes, concretamente estamos hablando de Luisa y Uribe.

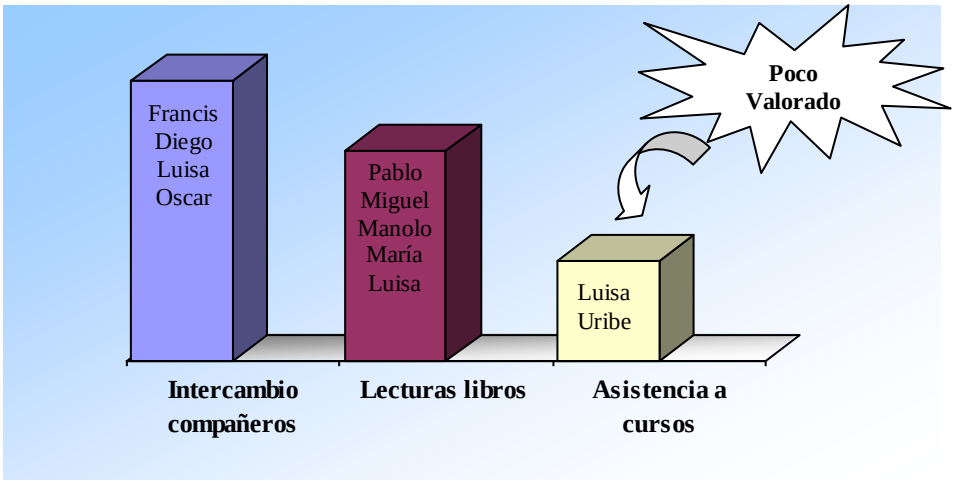


Gráfico 143: Valoración de los instrumentos de formación

4.4.3.- DIMENSIÓN INICIACIÓN DEPORTIVA

En esta dimensión tratamos de averiguar que opinan los docentes sobre la aplicación de los contenidos deportivos en la etapa de Secundaria teniendo en cuenta los principios metodológicos de la iniciación deportiva. Además, profundizamos en la concepción que tienen de la misma y su importancia dentro de las clases de Educación Física durante la ESO.

El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la iniciación deportiva

Al analizar en los cuestionarios los datos obtenido en este ítem, observamos que el 65,9 % de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12-16 años como una etapa idónea para trabajar el deporte teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva. En las entrevistas encontramos que cuatro de los docentes, Diego, Uribe, Miguel y Pablo se inclinan hacia ésta afirmación debido fundamentalmente a las características del contexto en el que nos encontramos.

Aunque si tenemos en cuenta la formación académica, observamos que sólo el 44,6% de los docentes con estudios de Educación Física está de acuerdo con que esta etapa es idónea para trabajar el deporte desde la perspectiva de la iniciación deportiva. Según se desprende de las entrevistas esta opinión es compartida sólo por tres docentes con estudios de Educación Física, concretamente Diego, Miguel y Pablo. En el caso de los docentes sin estudios específicos, en los cuestionarios se señala que el 100 % de los docentes está de acuerdo, sin embargo sólo Uribe, licenciado en medicina, apoya esta postura.

En el lado opuesto, nos encontramos con que el 65,4% de los docentes con estudios específicos consideran que este periodo no es el óptimo para la aplicación del deporte teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva, postura en la que se encuentra Francis, licenciado en Educación Física, ya que considera que éste contenido no tiene cabida en dicha etapa debido fundamentalmente a la heterogeneidad de los grupos.

¿Se debe comenzar a trabajar la iniciación deportiva en el tercer ciclo de primaria?

Aunque la mayoría de los docentes piensan que, teniendo en cuenta la realidad del contexto educativo, la iniciación deportiva tiene mucha cabida dentro del área de Educación Física a la hora de impartir los contenidos deportivos, según se desprende en los cuestionarios, el 78 % de los profesores consideran que la iniciación deportiva debe comenzar antes de que el alumno /a entre en la etapa de Secundaria, es decir en el tercer ciclo de primaria. Del mismo modo, según los resultados de las entrevistas, la mitad de los profesores de Educación Física, Ana, Manolo, María, Luisa y Oscar, consideran que los alumnos /as al llegar a la etapa de Secundaria vienen con muy pocas experiencias previas en el ámbito deportivo, por lo que señalan que este trabajo debe iniciarse en primaria.

La iniciación deportiva es un periodo en el que el sujeto toma contacto con la actividad físico deportiva

En referencia al concepto de iniciación deportiva como periodo de toma de contacto con la actividad deportiva, en los cuestionarios se observa que el 72,2 % de los docentes están de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, en las entrevistas también se hace eco de esta idea aunque en valores más inferiores, ya que sólo Pablo, Luisa y Oscar hacen referencia a que la iniciación deportiva básicamente es la toma de contacto con uno o varios deportes.

La iniciación deportiva es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente

En cuanto a los datos obtenidos en este ítem se observa que son similares al anterior, ya que el 67,8 % de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación. En este sentido, en las entrevistas esta concepción de la iniciación deportiva sólo se refleja en un pequeño sector de los docentes, Diego, Miguel y Ana.

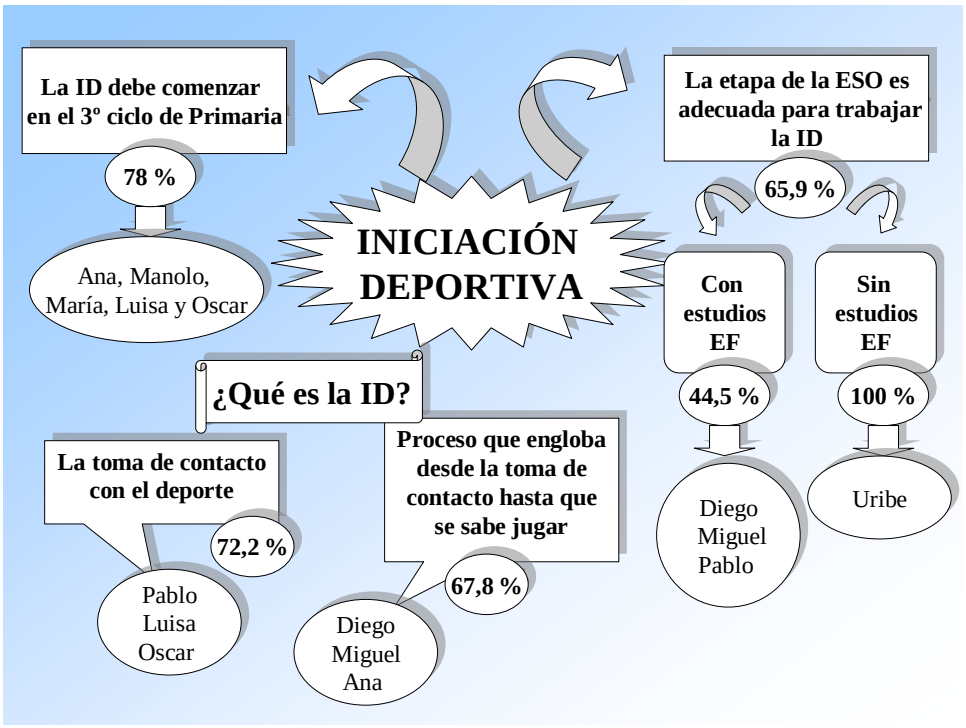


Gráfico 144: Síntesis dimensión Iniciación Deportiva

A modo de resumen, y como se muestra en el gráfico anterior, podemos decir que, un gran porcentaje de los docentes sostienen que la iniciación deportiva debe comenzar en el último ciclo de primaria (78 %), aunque la etapa de Secundaria sigue siendo óptima para aplicar los contenidos deportivas desde la misma perspectiva, según el 65,9 % del profesorado. Sin embargo, son los docentes sin estudios específicos los que están en su totalidad de acuerdo con este planteamiento.

Por otra parte, no hay una inclinación significativa en relación al concepto de iniciación deportiva, ya que, por un lado, el 72,2 % del profesorado dice que esta etapa se refiere al contacto con el deporte y, por otra parte, el 67,5 %, considera esta como una etapa más global, que abarca desde que el sujeto tiene contacto con el deporte hasta que aprende a jugarlo.

4.4.4.- DIMENSIÓN CONTENIDOS

En la siguiente dimensión investigamos sobre el qué, cómo y cuándo trabajan los docentes los contenidos deportivos durante la etapa de la ESO.

Programación de los contenidos deportivos

A la hora de programar los contenidos deportivos hay una serie de aspectos que van a condicionar el que los decentes se inclinen por impartir uno u otro contenido. El dato más significativo según se desprenden en ambos instrumentos son los materiales y las instalaciones del que se dispongan en el centro escolar. Hemos podido observar como 77,8% de los profesores afirman impartir en sus clases determinados deportes debido al material del que disponen. Por otro lado, el 84,2% están condicionados por las instalaciones con las que cuenta en su centro escolar. En el caso de las entrevistas se observa que todos los docentes hacen hincapié en este dato, considerando el material y las instalaciones como el principal aspecto que tienen en cuanta a la hora de programar los contenidos deportes.

Otro dato en el que encontramos ciertas semejanzas según ambos instrumentos, es el que respecta al hecho de que los docentes suelen darle prioridad a las demandas de los alumnos /as a la hora de elegir uno u otro deporte, ya que según los cuestionarios el 47,5% así lo manifiestan, mientras que en el caso de las entrevista, tres son los docentes que lo señalan, Pablo, Ana, y Uribe. Aunque según los cuestionarios hay un mayor porcentaje de docentes sin estudios específicos que suelen tener presente la demanda de los alumnos, concretamente el 83,3 %, este perfil lo cumple Uribe. Por otro lado, sólo el 38,3 % de los docentes con estudios de Educación Física tienen en cuenta este aspecto, datos que se asemeja mucho a los obtenidos en las entrevistas, ya que, de los siete docentes con estudios específicos, Pablo y Ana son los que dicen tener presente este aspecto.

Ana y Manolo, que previamente deja constancia de que trabaja los contenidos deportivos porque así le obliga la ley, es el único que dice que a la hora de programarlos tiene en cuenta sus propios conocimientos e intereses sobre determinados deportes. Sin embargo, en los cuestionarios nos encontramos con que el 50,7% de los profesores dicen tener presente este aspecto.

Finalmente, en relación al hecho de que los docentes plantean determinados contenidos deportivos debido a su riqueza en el aprendizaje, encontramos que mientras que en los cuestionarios el 61,9 %, dice tener presente este aspecto, en las entrevistas, ningún docente se inclina hacia esta postura.

Secuenciación de los contenidos deportivos

La secuenciación de los contenidos deportivos es algo en lo que no encontramos datos significativos en los que nos podamos apoyar para dar una respuesta clara a esta pregunta. En el caso de las entrevistas, la mitad de los docentes o no contestan a la cuestión o directamente afirman no secuenciar los contenidos teniendo en cuenta algún criterio en el que basarse. María y Luisa, no secuencian los deportes a lo largo de la etapa, sino que imparte los deportes de un modo aleatorio. Por otra parte, Francis siendo funcionario con bastantes años de permanencia en el mismo centro, también comenta no haberse planteado la secuenciación de los contenidos deportivos. Solamente, Diego y Pablo, coinciden en que en el primer ciclo se deben trabajar una amplia gama de deportes, dejando para el segundo ciclo la profundización de algunos de ellos.

En cuanto a los datos obtenidos en los cuestionarios debemos de comentar que no hay datos que revelen que en el primer ciclo se trabaje un mayor número de deportes y que en el segundo ciclo se profundicen en

algunos de ellos (Véase cuadro ítem 34). Otro dato que confirma el poco acuerdo que hay en este apartado, es el hecho que de al preguntar sobre el número de unidades didácticas dedicadas a los contenidos deportivos nos encontramos que en el segundo ciclo hay un porcentaje mayor de profesores que dedican más unidades didácticas que en primer ciclo, aproximadamente entre 4 y 6 unidades didácticas.

A qué deportes les dedican más tiempo

Los profesores de Educación Física se inclinan más por impartir durante sus clases los deportes colectivos, así se reflejan en ambos instrumentos. Según se muestran en los cuestionarios, en donde se pide a los docentes que valoren de 1 a 3 según la prioridad que otorgan a las distintas modalidades deportivas, los deportes de equipo obtienen un valor de 2.8, frente a 1.5 aproximadamente que obtienen los deportes de adversario e individuales. Lo mismo ocurre en el caso de las entrevistas en donde se refleja que todos los docentes afirman realizar deportes colectivos. Si concretamos más en los resultados de ambos instrumentos, en el caso de los cuestionarios, los deportes que más ponen en práctica los docentes durante sus clases son voleibol, baloncesto, balonmano y fútbol-sala, en este orden. Igualmente, en las entrevistas los deportes que más resaltan son el baloncesto, el balonmano, el voleibol y finalmente el fútbol-sala.

En cuanto a la presencia de los deportes individuales dentro de las clases, según los datos de ambos instrumentos, observamos como se reduce considerablemente. Sólo cuatros de los diez entrevistados, Miguel, Ana, Manolo y Luisa, todos Licenciados en Educación Física, afirman que suelen realizarlos como contenido dentro de las clases, destacando el atletismo, la gimnasia deportiva y el aeróbic. Curiosamente, el orden en el que aparecen los deportes individuales en los cuestionarios son, el atletismo, la gimnasia y aeróbic.

Así ocurre también con la presencia de los deportes de adversario y/o de oposición. Según los cuestionarios, los deportes más practicados son el bádminton, tenis de mesa y el judo. En este sentido, Pablo y Oscar señalan el judo como contenido impartido en sus clases y, Francis y Manolo subrayan la práctica de los deportes de raquetas.

Otro dato relevante que aparece en los cuestionarios en relación al planteamiento de los contenidos deportivos, es que las profesoras otorgan más importancia que los profesores a los deportes individuales, mientras que los profesores suelen valorar más los deportes colectivos en el segundo ciclo. En este sentido, en lo que respecta a las entrevista detectamos que dos de las tres profesoras hacen alusión directa a las modalidades deportivas individuales, Ana y Luisa.

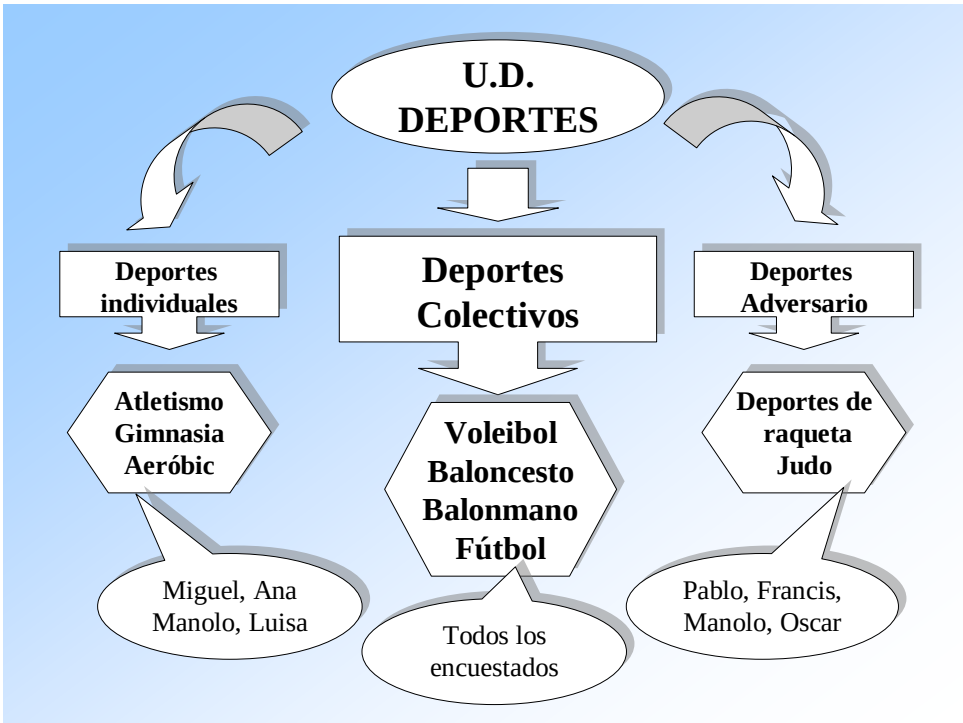


Gráfico 145: A qué deportes dedican más tiempo los docentes

A modo de resumen y como se muestra en el gráfico anterior, podemos concluir que los docentes utilizan en mayor medida los deportes colectivos, siendo los más practicados, los que se denominan deportes colectivos tradicionales. Por otra parte, la puesta en práctica del resto de las modalidades deportivas se ve disminuida en cuanto a su utilización durante las clases de Educación Física. Por un lado, nos encontramos los deportes individuales, como la gimnasia artística, el atletismo y el aeróbic y, por otro, los deportes de adversario, resaltando entre ellos algunos deportes de raqueta y el judo.

Prioridad que se le da a conceptos, procedimientos y actitudes

En lo referente a la prioridad que los profesores dan a conceptos, procedimientos y actitudes, en los cuestionarios observamos que un 44,1 % de los profesores contestan que priorizan las actitudes sobre los procedimientos y, por otro lado, el 28,6% priorizan los procedimientos sobre las actitudes, en ambos casos dejan en un último plano los conceptos. Datos muy similares se exponen en las entrevistas en donde Pablo, Miguel, Manolo, María, y Oscar priorizan los procedimientos frente a las actitudes, mientras que Francis, Diego, Uribe, y Luisa priorizan las actitudes, seguidos de procedimientos. Podemos observar que, sea cual sea la inclinación de los docentes, todos afirman que la parte conceptual, sin menospreciarla, es la que tiene menos peso en nuestra área.

Según hemos podido detectar en los cuestionarios los docentes que más valor dan a las actitudes son los que llevan menos de quince años en la educación, ya que los docentes con más tiempo de servicio conceden más valor a los conceptos. Sin embargo, en el caso de las entrevistas de los cuatro docentes que priorizan las actitudes sólo dos de ellos llevan menos de quince años en la educación, concretamente Diego, Uribe.

4.4.5.- DIMENSIÓN OBJETIVOS

En esta dimensión indagamos sobre los tipos de objetivos que intentan conseguir los docentes a la hora de plantear los contenidos deportivos en sus clases, además se analiza si se plantean los mismos objetivos para todos los alumnos /as del grupo-clase.

Objetivos actitudinales

Los objetivos actitudinales son los que adquieren mayor valor dentro del colectivo de Educación Física en Secundaria, ya que según la escala propuesta en el cuestionario en donde se puntúa de 1 a 4, estos obtienen una puntuación valorada en 3,54. Según se desprende de las entrevistas Diego, Ana, María y Uribe hacen referencia directamente al desarrollo de los objetivos en relación a la promoción de valores relacionados fundamentalmente con el ámbito social y afectivo.

Objetivos procedimentales

En los datos obtenidos en los cuestionarios, se observa como los objetivos procedimentales obtienen gran importancia dentro del colectivo, ya que, según la escala propuesta en el cuestionario en donde se puntúa de 1 a 4, estos obtienen una puntuación valorada en 3,32. Del mismo modo, en las entrevistas se observa que este tipo de objetivos son planteados por la mayoría de los docentes, como por ejemplo Francis, Diego, Miguel, Manolo y Oscar, a quienes les preocupa que los aprendizajes deportivos tengan una utilidad en su vida cotidiana.

Objetivos lúdicos o recreativos

En relación a la consecución de los objetivos relacionados con los aspectos lúdicos y recreativos, se observa que siguen teniendo importancia para el profesorado, ya que, se han valorado con una puntuación de 3,05, según la escala propuesta en los cuestionarios. Del mismo modo, solamente, Diego, Pablo, Manolo y María afirman que dentro de los objetivos que pretenden conseguir con sus alumnos /as está el que se diviertan mediante la realización de los distintos deportes propuestos en sus clases.

Objetivos conceptuales

En cuanto a la pregunta que hace referencia a la asimilación de aspectos conceptuales, observamos como los docentes se muestran menos preocupados, ya que, como podemos observar en los cuestionarios sólo el 6,8 % de los docentes, dan prioridad a los aspectos conceptuales. Este dato es confirmado en las aportaciones de Miguel, Manolo y María, quienes recalcan que otorgan poca importancia a los aspectos conceptuales, tratando solamente ciertos aspectos muy básicos del reglamento deportivo.

Plantean los mismos objetivos para todos los alumnos /as

A la hora de responder sobre si se plantean los mismos objetivos a todos los alumnos /as del grupo, podemos decir que encontramos ciertas similitudes entre los datos obtenidos en ambos instrumentos. Por un lado, en los cuestionarios aparece que, el 78,1 % dice que suele plantear los mismos objetivos para todo el grupo clase. Por otro lado, en las entrevistas se observa que todos los docentes comentan que a cada alumno /a se le exige en función de sus posibilidades, por lo que no plantean los mismos objetivos para todos.

4.4.6.- DIMENSIÓN METODOLOGÍA

En esta dimensión intentamos analizar todos los aspectos relacionados con la metodología que utilizan los docentes durante las clases de Educación Física a la hora de plantear los contenidos deportivos. Para ello, nos centraremos en el análisis de los aspectos técnicos y tácticos, así como la utilización del juego y de la competición como medios de aprendizaje, incidiendo en la importancia que dan a cada uno y cómo lo llevan a la práctica para la mejora de los contenidos deportivos.

Finalmente, nos centraremos en las preferencias metodológicas a la hora de impartir clase, así como la inclinación de éstas a la hora de impartir los distintos contenidos deportivos.

Importancia que se le da a los elementos técnicos

Primeramente, hemos de resaltar que los datos obtenidos en ambos instrumentos son algo diferentes, ya que, mientras que en los cuestionarios se observa que al preguntar por la importancia que se le concede a la técnica respecto a otros elementos del deporte, ésta adquiere un valor superior que a la táctica. Sin embargo, estos datos no coinciden con los obtenidos en las entrevistas, en donde todos los profesores coinciden que no suelen dar importancia a los aspectos técnicos.

Al analizar este mismo ítem por separado se observa en los cuestionarios que en lo que respecta al primer ciclo, encontramos que de manera general los docentes no conceden mucha importancia a la adquisición de los gestos técnicos al trabajar los contenidos deportivos, ya que, sólo un 33,4% está de acuerdo con esta afirmación. En cuanto al segundo ciclo, esta inclinación se acentúa algo más, ya que, el 41,2 % está de acuerdo, y un 7,8 % están totalmente de acuerdo.

Cómo trabaja los elementos técnicos en las clases de Educación Física

En lo que respecta al modo de trabajar la técnica, primeramente nos centraremos en analizar qué porcentaje de docentes afirman utilizar los métodos analíticos en situaciones aisladas para que sus alumnos /as asimilen los gestos deportivos.

En este sentido, los datos obtenidos en ambos instrumentos son idénticos, ya que según los cuestionarios, tanto para el primer ciclo como para el segundo, el 50 % de los profesores, opinan que para la mejora de los aspectos técnicos se deben utilizar situaciones aisladas. Datos que se confirmar en las respuestas obtenida en la entrevistas, ya que cinco de los diez entrevistados, Francis, María, Uribe Miguel y Manolo, hacen alusiones directas.

En cuanto al hecho de plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica, volvemos a encontrar ciertas similitudes según los resultados de ambos instrumentos, sobre todo en lo que respecta al primer ciclo.

En los cuestionarios el 28 %, para el primer ciclo, y el 49% para el segundo ciclo, consideran que es necesario plantear actividades deportivas a través de modelos técnicos ya establecidos.

Sin embargo, al analizar este ítem, teniendo en cuenta la experiencia de cada docente, se observa que para el primer ciclo, conforme aumenta el tiempo de experiencia en la educación, el porcentaje de profesores que está de acuerdo con esta afirmación va decreciendo.

Estos datos son muy similares a los obtenidos en las entrevistas ya que esta idea es apoyada por Miguel, con menos de cinco años de experiencia, y Manolo con menos que catorce.

Por otro lado, al preguntar sobre el trabajo técnico desde un punto de vista más global, es decir, mediante situaciones de juego, observamos que los datos obtenidos en ambos instrumentos son bastante preocupantes, ya que según los cuestionarios sólo el 32,8 % para primer ciclo, y el 48 % para el segundo, están de acuerdo con trabajar los gestos técnicos mediante situaciones similares al juego real. Estos datos tan pobres también se ven reflejados en las entrevistas, ya que sólo dos de los entrevistados hacen alusión a este aspecto, concretamente Diego y Miguel, quienes comentan que no trabajan los gestos técnicos de forma aislada, a través de ejercicios analíticos, sino que lo hacen mediante situaciones globales lo más parecida al juego real.

Importancia que se le da a los elementos tácticos

Al igual que ocurre en los aspectos técnicos, según los datos obtenidos en ambos instrumentos en relación a la táctica, encontramos ciertas discrepancia. Por una lado, mientras que en los cuestionarios se observa que, sólo el 31,4 % en el primer ciclo, y el 37,3 % en el segundo, afirman conceder más importancia a los aspectos tácticos, en las entrevistas más de la mitad de los profesores, Francis, Diego, Miguel, Ana, Uribe y Luisa sostienen que suelen darle importancia a la táctica, aunque recalcan que se trata de una táctica básicas.

Analizado los datos desde otra perspectiva podemos observar bastante similitudes en los resultados obtenidos en ambos instrumentos, ya que, según los cuestionarios, el 64,7 % en el primer ciclo y 56,9 % en el segundo ciclo, de los docentes no suelen dar importancia a la táctica, detalle que se refleja en las entrevistas de Pablo, Manolo, María y Oscar, los cuales apuntan que no suelen darle importancia al aspecto táctico al impartir los contenidos deportivos.

Cómo trabaja los elementos tácticos en las clases de Educación Física

Respecto a cómo trabajan los elementos tácticos los docentes al desarrollar los contenidos deportivos, podemos concretar que según los cuestionarios el 47,9 %, en el primer ciclo, y el 30,8 %, en el segundo ciclo, afirman trabajarlos mediante situaciones en forma de juego. Datos similares lo encontramos al analizar las entrevistas, donde sólo cuatro de los diez docentes realizan comentarios al respecto, como es el caso de Oscar, Pablo, Diego y Manolo, quienes señalan que suelen plantear situaciones jugadas en donde los alumnos /as tengan que decidir qué hacer, cuál es la mejor opción.

Consideramos que los datos obtenidos en este ítem en ambos instrumentos resultan bastante pobres y preocupantes.

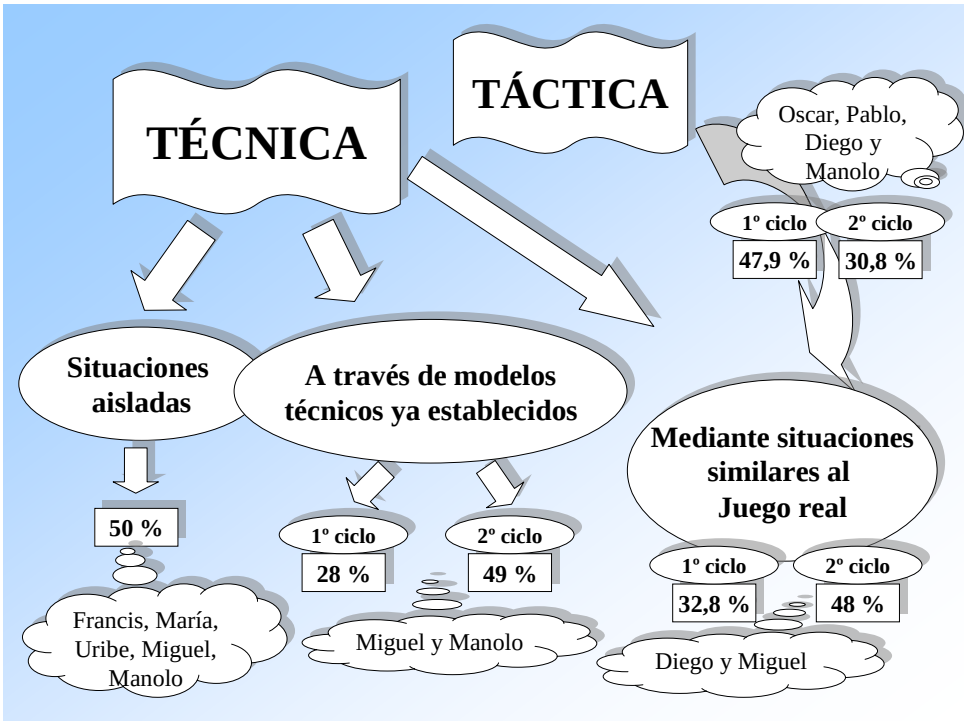


Gráfico146: Cómo realizan los docentes el trabajo de los aspectos técnico.-tácticos

Según se refleja en el gráfico, en lo que se refiere a la técnica, la mitad de profesorado dice trabajarla mediante situaciones aisladas y a través de modelos técnicos ya establecidos, aunque este último aspecto se trabaja por un porcentaje menor, el 28 %, durante el primer ciclo. Por otro lado, las situaciones de juego similares al juego real, son utilizadas tanto para el trabajo técnico como para el táctico, siendo más empleadas para la adquisición de elementos técnicos y tácticos en el segundo ciclo fundamentalmente.

Importancia y utilización del juego como medio de aprendizaje para el desarrollo de los contenidos deportivos

Según los datos obtenidos podemos afirmar que el juego, el divertimento de los alumnos /as durante el trabajo de los contenidos deportivos en el aula, tienen un peso importante para los profesionales de la Educación Física. Según los datos obtenidos, observamos que la gran mayoría se inclinan a favor de éste, así lo afirman alrededor del 90 % en el primer ciclo, y el 85 % en el segundo.

En este mismo sentido, encontramos que alrededor del 80 % de los docentes consideran oportuno utilizar una metodología basada en el juego para el desarrollo de los contenidos deportivos.

En cuanto a los datos obtenidos en las entrevistas no discrepan mucho del de los obtenidos en los cuestionarios, ya que, sólo un docente, Manolo, manifiesta explícitamente que considera el juego en Secundaria una pérdida de tiempo por lo que no suele utilizarlo durante sus clases

Importancia y utilización de la competición como medio de aprendizaje para el desarrollo de los contenidos deportivos

Tras el análisis del ítem que hace referencia a la competición como medio de aprendizaje, encontramos un sector del profesorado que está en contra de esta. Por un lado, en los cuestionarios así confirman un 47,1 %, al referirse al primer ciclo, y un 27,5 % en el segundo ciclo. Estos datos no coinciden con los encontrados en las entrevistas en donde sólo encontramos a Francis en contra de la competición como medio que favorecer los aprendizajes deportivos.

Si analizamos la importancia y utilización de la competición teniendo en cuenta los años de experiencia, observamos que los docentes más noveles son los que mayor importancia dan a la utilización de la competición, el 78,6%, aspectos se asemeja a los obtenidos en las entrevistas ya que Pablo, Ana y Miguel, todos con menos de cinco años de experiencia en la educación, afirman utilizar la competición en sus clases.

También se observan diferencias significativas en los resultados de los cuestionarios si se tiene en cuenta la titulación universitaria, ya que, según los datos obtenidos, podemos afirmar que los docentes con titulación específica de Educación Física son los que, por lo general, están más de acuerdo con la aplicación de la misma durante sus clases, concretamente el 64,1 % de los docentes con estudios específicos consideran adecuado utilizar la competición, mientras que el resto de los profesores, es decir, aquellos que no tienen estudios de Educación Física, sólo el 16,7 % dice estar de acuerdo. En relación al segundo ciclo, los datos se asemejan algo más, ya que el 76,2 % de los profesores con estudios específicos dice estar de acuerdo, frente al 55,6 %, de los docentes sin estudios. Estos datos no se asemejan a los obtenidos en las entrevistas ya que el único que afirma no estar de acuerdo con la utilización de la competición como medio de aprendizaje, es Francis, Licenciado en Educación Física.

Finalmente, también debemos resaltar que los docentes que han tenidos experiencia como entrenadores de escuelas deportivas fuera del ámbito educativo están más a favor con la utilización de la misma, estando de acuerdo el 62,5 %, y totalmente de acuerdo, el 6,3 %. Mientras que lo docentes sin experiencias dentro del ámbito deportivo están de acuerdo sólo el 15,8 %, y totalmente de acuerdo, en un 7,8 %. Sin embargo, al igual que ocurre con los datos anteriormente mostrados, cuando nos referimos al segundo ciclo, no hay diferencias significativas.

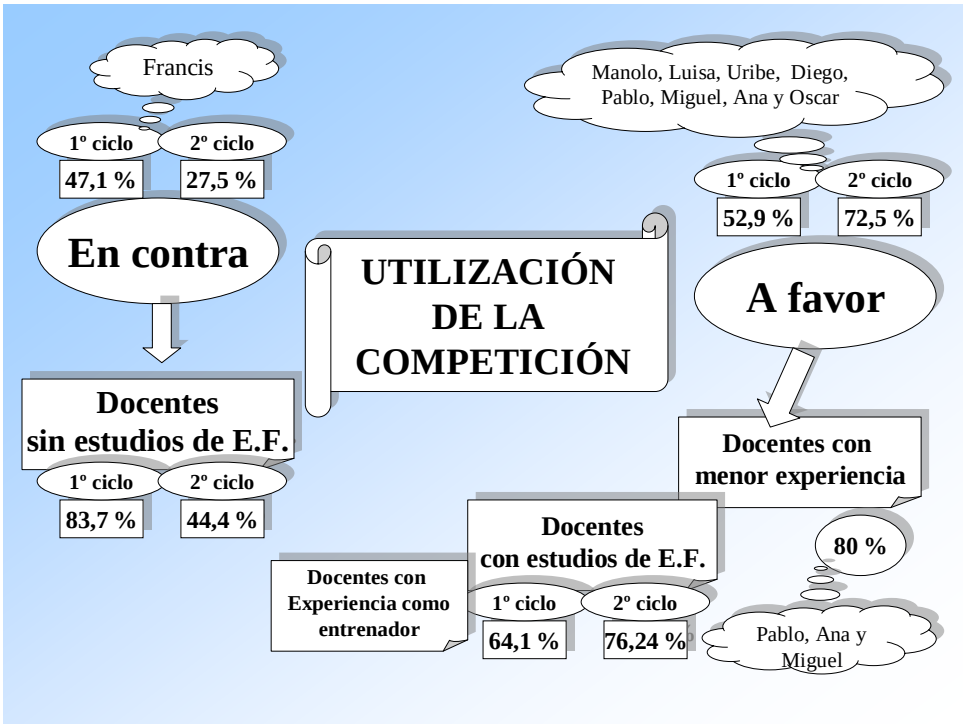


Gráfico 147: Importancia y utilización de la competición como medio de aprendizaje para el desarrollo de los contenidos deportivos

En cuanto a la utilización de la competición como instrumento de aprendizaje podemos concluir que los docentes con estudio de Educación Física están a favor en mayor porcentaje que los docentes que no poseen dichos estudios. Y por otro lado, son los docentes con menor experiencia en el

ámbito educativo los que se inclinan más hacia la utilización de la misma durante sus clases, fundamentalmente durante el segundo ciclo.

Utilización de una metodología tradicional

En cuanto a los aspectos relacionados con la enseñanza tradicional, según se desprende en los datos obtenidos en los cuestionarios, observamos que, los docentes afirman utilizar la estrategia mixta y la analítica fundamentalmente en el segundo ciclo de la ESO. Además, dentro de los estilos de enseñanza propios de Educación Física, los profesores afirman utilizar para el desarrollo de los contenidos deportivos el mando directo modificado y la asignación de tareas.

En este mismo sentido, en el caso de las entrevistas, la mayoría de los docentes afirman utilizar aspectos característicos de la metodología tradicional, fundamentalmente relacionándola con la mejora de los aspectos técnicos. En el caso de Francis, María y Uribe, todos con bastantes años de experiencia, buscan mediante la repetición del gesto que sus alumnos /as observen una mejora de su propia evolución. Miguel, Manolo y Oscar, con pocos años de experiencia, comentan que en sus clases suele introducir una parte en donde se trabajan los gestos técnicos, mediante actividades propias de una metodología tradicional.

Utilización de una metodología activa

En cuanto a los aspectos relacionados con la enseñanza activa, en los cuestionarios, observamos que los docentes utilizan más la estrategia en la práctica global a lo largo de toda la etapa, aunque señalan que suelen darle mayor importancia durante el primer ciclo de la ESO. En cuanto a los estilos de enseñanza más utilizados observamos que son el descubrimiento guiado y la

resolución de problemas, se utilizan fundamentalmente para el desarrollo de los deportes de equipo.

En lo que respecta a lo datos obtenidos en las entrevistas, observamos que la mayoría de los docentes afirman utilizar una metodología activa, aunque no todo son capaces de justificar el cómo lo hacen. En este sentido, Pablo afirma utilizar en los primeros cursos una metodología más global, mediante la aplicación de un grupo de deportes con características similares a través del descubrimiento guiado.

Así mismo Diego, Miguel y Ana afirman utilizar este tipo de metodología en sus clases, mediante la utilización de juegos predeportivos, juegos modificados… persiguiendo en todo momento la mejora de los aspectos tácticos.

4.4.7.- DIMENSIÓN EVALUACIÓN

En esta dimensión lo que pretendemos es conocer cómo y cuándo evalúan los profesores de Educación Física los contenidos deportivos que imparten durante sus clases. Para ello, analizaremos los instrumentos que utilizan los docentes, el momento en el que los aplican y la prioridad que conceden a cada ámbito de los contenidos a la hora de llevar a cabo la evaluación..

Instrumentos que se utiliza para evaluar los contenidos deportivos

En cuanto a los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar los contenidos deportivos, se observan bastantes similitudes según los resultados de ambos instrumentos. Primeramente, hay que resaltar que la gran mayoría de los docentes utilizan más de un instrumento, siendo el más

utilizado la observación sistemática, ya que en los cuestionarios aparece que el 88,9 % de los profesores recurren a este instrumento como para su evaluación, e igualmente todos los entrevistados así lo afirman también.

El siguiente instrumento más utilizado según los cuestionarios son las pruebas de ejecución técnicas (test físico, pruebas de habilidades deportivas), con un 77,8 %, sin embargo, sólo Miguel, María y Uribe comentan aplicarlos.

En cuanto a los exámenes teóricos, hay una mayor similitud en los datos de ambos instrumentos, ya que en los cuestionarios el 69,8 % de los docentes lo señalan, al igual que lo hace Miguel, Ana, Manolo, María, Uribe y Oscar en sus entrevistas.

Otro instrumento que hemos de resaltar es la presencia de los trabajos. Por un lado, en los cuestionarios el 38,1 % de los profesores lo utilizan, dato que es confirmado solamente por Diego y Oscar en las entrevistas.

Francis, Diego, y María, dicen utilizar también el cuaderno de los alumnos /as como uno de los instrumentos para su evaluación, sin embargo, según los cuestionarios, sólo 6,3 % de los encuestados dicen tenerlo en cuenta.

Momento en el que se lleva a cabo la evaluación de los contenidos deportivos

Atendiendo a los distintos momentos de la evaluación, primeramente nos centramos en los datos relacionados con la evaluación inicial.

Según los datos obtenidos en los cuestionarios, sólo el 37,7 % de los docentes afirman que realizan una evaluación inicial antes de comenzar una unidad didáctica relacionada con los contenidos deportivos, por otra parte otro sector del profesorado, concretamente el 42,6 %, señala que la evaluación inicial sólo la realiza en ocasiones. Estos datos se reflejan en cierto modo en las

entrevista, ya que tres de los docentes, Pablo, Miguel y Oscar afirman realizar evaluación inicial.

Respectos a los docentes que afirman realizar la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, durante la unidad didáctica, nos encontramos con que en los cuestionarios se refleja que el 72,6 % de los docentes afirman realizarla. Sin embargo, este porcentaje disminuye según los datos de las entrevista ya que sólo cuatro de los docentes, Diego, Ana, Uribe y Oscar afirman que realizan evaluación continua y, principalmente lo hacen mediante la observación directa.

Finalmente, en referencia a la evaluación de los contenidos deportivos al finalizar cada unidad didáctica, nos encontramos con que en ambos instrumentos los resultados son similares ya que según los cuestionarios, el 62,9 % de los docentes así lo reflejan, al igual que lo hacen seis de los diez entrevistados.

Importancia que los docentes dan a los distintos ámbitos de contenidos en la evaluación

Primeramente, queremos resaltar que en ambos instrumentos se detectan que los docentes no otorgan la misma importancia a los distintos ámbitos en el primer ciclo que en el segundo. En este sentido, Diego, Miguel, María y Uribe afirman que durante el segundo ciclo las actitudes adquieren algo de menos importancia a favor de los conceptos.

Centrándonos de lleno el la prioridad que dan los docentes a cada ámbito, nos encontramos dos líneas de actuación. Hay docentes que priorizan los procedimientos, y otros que priorizan las actitudes, aunque sea cual sea su inclinación todos afirman que la parte conceptual, sin menospreciarla, es la que menor peso tiene en nuestra área.

Por un lado, nos encontramos según los datos obtenidos en las entrevistas Francis, Diego, Uribe, y Luisa priorizan las actitudes, seguidos de los procedimientos y finalmente los conceptos, en el caso de los cuestionarios esta postura es avalada por el 39,7 % de los docentes para el primer ciclo y, el 33,3% para el segundo.

Por otro lado, Pablo, Miguel, Manolo, María, y Oscar priorizan los contenidos en el siguiente orden, primeramente procedimientos, seguidos de actitudes y finalmente los conceptos. En el caso de los cuestionarios esta postura es ratificada por el 38,1 % de los docentes para el primer ciclo y, el 49,2 %, para el segundo.

Otro de los planteamientos que nos hemos encontrados tanto en las entrevistas como en los cuestionarios es el aspecto de interrelación entre los distintos ámbitos. En este sentido, en las entrevista Ana, comenta que no puede hablar de que le de más o menos importancia a uno u otro ámbito, ya que para esta docente todos están interrelacionado entre sí y que cada uno influye sobre los otros, afirmando que los ámbitos son indivisibles. Siguiendo esta línea, el 22,2 %, en el primer ciclo y el 17,5 % en el segundo de los encuestados, dicen darles el mismo valor a los distintos ámbitos de contenidos.

En el caso de los conceptos, hemos comentado anteriormente que Diego, Miguel, María y Uribe, afirman que durante el segundo ciclo los conceptos tienen algo de más importancia, este planteamiento así se refleja en los cuestionarios, ya que se observa que los conceptos durante el primer ciclo son valorados con el 24,8 %, y en el segundo ciclo obtiene un 26,8%.

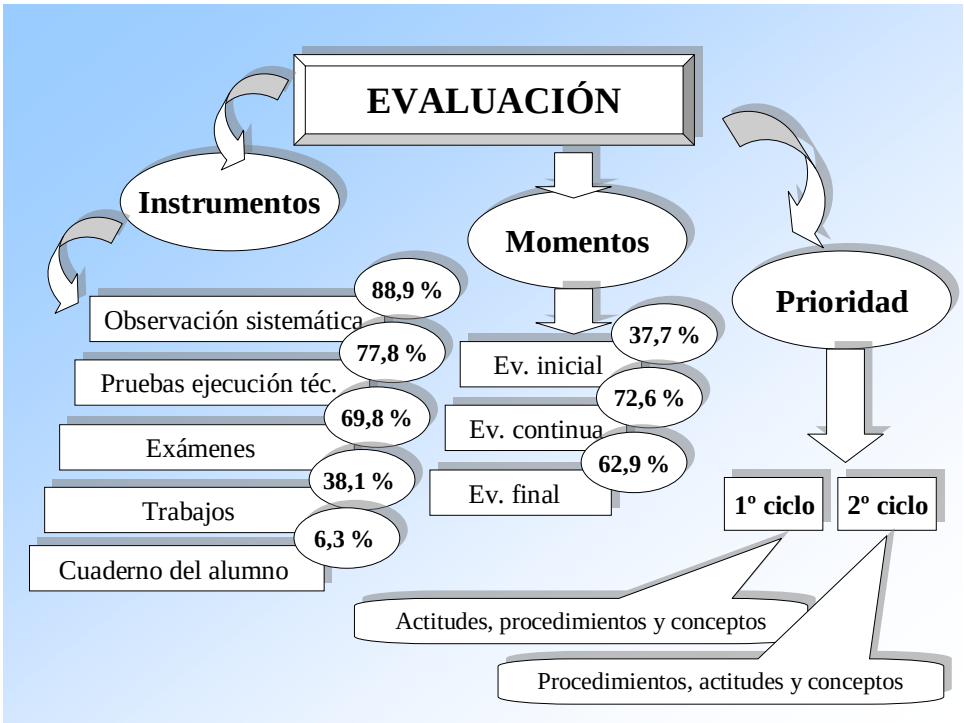


Gráfico 148: Aspectos relacionados con la evaluación de los contenidos deportivos

Como se expone en el gráfico anterior y resumiendo la dimensión de evaluación, podemos decir que, el profesorado de Educación Física a la hora de evaluar utiliza diferentes instrumentos, siendo el más frecuente la observación sistemática, seguida de las pruebas de ejecución y los exámenes. En cuanto a los momentos de la evaluación, se observa que el 72,6 % dice realizar una evaluación continua, y el 62,9 %, afirma realizarla también al finalizar cada unidad didáctica. Sin embargo, sólo el 37,7 % realiza una evaluación final. Encontramos diferencias en cuanto a la prioridad de los docentes entre el primer y segundo ciclo, ya que, en el primer ciclo priorizan las actitudes, mientras que en el segundo ciclo, son los procedimientos los que adquieren más importancia.

4.4.8.- DIMENSIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN

En relación a un posible seminario de formación en donde se trabajaran los aspectos que los docentes demandan en relación a los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física, encontramos ciertas similitudes en las respuestas obtenidas en ambos instrumentos. Por un lado, en los cuestionarios se observa que un gran porcentaje de los docente, concretamente el 46,1 %, presentan inquietudes en conocer nuevas adaptaciones deportivas con aplicación en el aula, o nuevos contenidos deportivos. Datos muy similares son los obtenidos en las entrevista ya que cinco de los diez entrevistados se inclinan en este mismo sentido, concretamente Francis, Pablo, Manolo, Uribe y Oscar.

Otro aspecto a tener en cuenta es que hay un sector de los docentes que tienen ciertas preocupaciones en cuanto a cómo trabajar de un modo más activo los aspectos técnicos. En este sentido, el 11,5 %, de los docentes así se pronuncian en los cuestionarios, al igual que lo hace Miguel en su entrevista.

Finalmente, debemos resalar que mientras que en los cuestionarios el 28,8 %, de los profesores solicitan formación en relación a la metodología de la enseñanza de los deportes en el aula, en las entrevistas sólo Diego presenta inquietudes respecto a este tema.

Con esto concluimos el apartado dedicado a la triangulación de los datos para comenzar el capítulo dedicado a las conclusiones del estudio, además de las limitaciones y las perspectivas de futuras del mismo.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

5.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

5.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
5.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO
5.2.- CONCLUSIONES
5.2.1.- CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS
5.2.2.- IMPLICACIONES
5.3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO

Cuadro 83: Índice del capítulo 5

Para finalizar nuestra investigación una vez analizado los datos de los instrumentos utilizados, vamos a centrarnos en las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo del estudio en cada una de las fases.

5.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El propósito de este apartado es indicar las limitaciones que nos hemos encontrado durante la elaboración del estudio y, que nos han ido condicionando el desarrollo del mismo.

La primera limitación a la que queremos hacer referencia y, quizás sea una de las que más nos preocupa es el tiempo que ha transcurrido desde el inicio de la investigación hasta las conclusiones de la misma, ya que durante este periodo el sistema educativo se ha visto envuelto en cambios de las leyes que lo regulan. Este particular posiblemente haya influido en el modo en el que los profesores tratan los contenidos deportivos dentro de las clases de Educación Física.

El segundo aspecto a comentar se centra en la población objeto de estudio. Aunque consideramos que el número de sujetos encuestados y entrevistados es suficiente, nos hubiera gustado contar con un número algo más elevado de participación de los docentes, ya que de los 77 docentes que impartían clases de Educación Física en Secundaria en ese momento en la Provincia de Huelva, en los centros públicos, sólo 63 de ellos cumplimentaron el instrumento. En este mismo sentido, consideramos que al habernos centrado en la Provincia de Huelva, no podemos generalizar las conclusiones obtenidas.

Una de las reflexiones que nos hacemos es que, no estarán los docentes cansados de contestar cuestionarios o aburridos de tantos documentos burocráticos de los que después no conocen los resultados obtenidos.

En relación a la población objeto de estudio también tenemos que comentar el gran inconveniente con el que nos hemos encontrado en cuanto a modo de acceso a los profesores para que pudieran contestar el cuestionario elaborado. Fundamentalmente, el problema ha estado en localizarlos en el centro educativo en hora de trabajo, aunque fuera de su horario lectivo, para poder explicarles de un modo adecuado en que consistía la investigación. Aun con este problema contactamos con el 100 % de los profesores, ya que se insistió por vía telefónica en varias ocasiones en los casos en los que no recibíamos el cuestionario cumplimentado en un periodo de tiempo prudencial.

Finalmente, dentro de este apartado quisiéramos reseñar la limitación encontrada en el cuestionario aplicado a los profesores. El cuestionario, para la validación ha pasado por una serie de etapas con la colaboración de un grupo de expertos y de docentes en activo. A pesar de ello, a la hora de utilizar el alfa de Cronbach para realizar la valoración de la fiabilidad de las medidas, se ha observado que en tres de las dimensiones propuestas, dicho índice ha obtenido valores bajos. Esto se debe fundamentalmente al escaso número de ítem que las forman. Sin embargo, no se ha considerado oportuno realizar nuevos cambios,

ya que, hemos otorgado prioridad a la validación de contenido realizada por los expertos y los docentes en activo.

5.2.- CONCLUSIONES

5.2.1.- CONSECUCIÓN DE LOS OBETIVOS

Una vez llegado a este punto vamos a centrarnos en las conclusiones finales del estudio relacionándolas con los objetivos propuestos en el primer capítulo.

7. Establecer el perfil del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria en la Provincia de Huelva.

Según los datos obtenidos se observa una inclinación bastante acentuada hacia los docentes masculinos, ya que, el 85,7 % de los profesores de Educación Física de la Provincia de Huelva son hombres, mientras que el 14,3 % restante lo forman las mujeres.

En cuanto a la edad, nos encontramos con un colectivo relativamente joven, rondando la media en torno a los 35 años, el 32,3 % poseen menos de treinta años. Con menos de cuarenta hay un 38,7 %, y el 29 % restante corresponden a docentes con más de cuarenta y un años.

En lo que respecta a la titulación académica, se observa que el 69,8 % son Licenciados en Educación Física, como es el caso de siete de los entrevistados, Francis, Pablo, Miguel, Ana, Manolo, Luisa y Oscar. El 32,2 % de los docentes no poseen la titulación específica para impartir clases de Educación Física en Secundaria, característica que también se refleja en tres de los entrevistados.

En cuanto a la situación laboral, se detecta que sólo el 57,9 % poseen destino definitivo, siendo el restante 42, 1 % interinos. Datos que se asemejan a

los obtenidos en las entrevistas, ya que, siete docentes poseen destino definitivo, y tres son interinos.

Según los años de experiencia como docentes, nos encontramos que el 36,5% llevan menos de cinco impartiendo clases de Educación Física, como es el caso de Pablo, Miguel, Ana y Oscar. Entre seis y catorce años de experiencia hay un 41,3 %, como Diego, Manolo y Uribe, y el 22,2 % restante llevan más de quince años en la educación, aspecto que se refleja en Francis, María y Luisa.

En relación a las titulaciones deportivas, encontramos que el 72,6% del profesorado de Educación Física posee algún tipo de titulación deportiva, destacando las titulaciones relacionadas con los deportes tradicionales como es el caso del fútbol, baloncesto y voleibol. Además, el 65,1 % del profesorado afirma haber trabajado en una escuela deportiva o club deportivo.

Finalmente, en relación a la práctica deportiva de los docentes, observamos que el 87,3 % han practicado algún deporte. Datos que se asemeja a los obtenidos en las entrevistas ya que todos afirman haber realizado actividad físico-deportivas.

8. Analizar la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física de ESO

2.1. Conocer el grado de satisfacción del profesorado por los conocimientos adquiridos durante la carrera en relación con los contenidos deportivos

En cuanto a la satisfacción con los conocimientos adquiridos en la carrera, detectamos que en los cuestionarios el 40,4% de los docentes consideran no estar planamente satisfecho con los conocimientos adquiridos

en relación con los contenidos deportivos, pensamiento que reflejan dos de los diez entrevistados, concretamente Ana y Manolo.

La mayoría de los docentes con estudios de Educación Física, destacan las asignaturas específicas de cada deporte y las asignaturas prácticas como las que les han sido más útiles para impartir los contenidos deportivos en la ESO.

Teniendo en cuenta la titulación universitaria de los docentes, no se observan diferencias significativas, ya que, por un lado el 39,6 % de los docentes con estudios de Educación Física consideran no tener conocimientos suficientes para impartir cualquier contenido deportivo. Por otro lado, el 44,4 % de los profesores que no poseen estudios de Educación Física no están satisfechos con su formación en este sentido.

2.2. Conocer los intereses y las preocupaciones formativas del docente de Educación Física en relación a los contenidos deportivos

Al analizar si los docentes continúan su formación en relación a los contenidos deportivos, y cómo lo hacen, se observa que el primer lugar lo ocupa los intercambios de experiencias y opiniones con otros compañeros, datos que resaltan Francis, Diego, Luisa y Oscar en sus entrevistas. En segundo lugar aparece las lecturas de revistas y libros especializados, aspecto que resaltan cinco de los entrevistados. Aunque hay que tener en cuenta que este instrumento de formación es valorado fundamentalmente por el grupo de docentes con más años de experiencia en la educación, aspecto que se corroboran en las entrevista de María y Luisa, ambas con más de quince años en la educación.

En general, el instrumento menos valorado corresponde a la asistencia a cursos, jornadas y seminarios, aunque concretando más podemos afirmar que los docentes con más tiempo de servicio son los que más acuden a estos eventos; datos que también se refleja en cierto modo en las entrevistas, ya que,

los dos únicos docentes que afirman asistir a cursos tienen más de seis años de servicio. El principal motivo de esta escasa participación según el colectivo de Educación Física, se debe a la poca funcionalidad de los mismos para impartir los contenidos deportivos en el aula.

9. Analizar si los docentes consideran que la iniciación deportiva debe estar presente a lo largo de la Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física

El 65,9 % de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12-16 años como una etapa idónea para trabajar el deporte teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva, debido fundamentalmente a las características del contexto en el que nos encontramos. Sin embargo, teniendo en cuenta la formación académica, observamos que sólo el 44,6% de los docentes con estudios de Educación Física está de acuerdo con esta postura, y así lo afirman Miguel y Pablo, ambos Licenciados en Educación Física.

En el caso de los docentes sin estudios específicos, el 100 % considera apropiado trabajar los contenidos deportivos teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva. Aspecto muy similar se detecta en las entrevistas ya que dos de los docentes con este perfil así lo corroboran Diego, Uribe.

Por otra parte, encontramos un mayor consenso en cuanto a la idea de que la iniciación deportiva debe comenzar en el periodo educativo de primaria, ya que el 78 % de los profesores se inclinan hacia esta postura, aspecto que es ratificado por la mitad de los entrevistados, concretamente Ana, Manolo, María, Luisa y Oscar,

Finalmente, respecto a la concepción de la iniciación deportiva, no encontramos datos concluyentes que ratifiquen la inclinación de los profesores en referencia a este concepto, ya que para el 72,2 %, la iniciación deportiva es el periodo en el que el sujeto toma contacto con la actividad físico deportiva.

Mientras que, por otra parte, el 67,8 % consideran que la iniciación deportiva es el proceso de enseñanza-aprendizaje que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente. Ambas posturas son apoyadas por tres de los entrevistados.

10. Descripción y análisis los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física

4.5. Describir y analizar la programación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física a lo largo de la Secundaria.

En cuanto a la secuenciación de los contenidos deportivos a lo largo de la etapa no hay un consenso por parte del colectivo docente, ya que, por un lado un sector del mismo afirma no secuenciarlos o hacerlos de un modo aleatorio. Por otra parte, algunos de los docentes dicen que lo lógico es trabajar un mayor número de deportes durante el primer ciclo y, profundizar en algunos de ellos durante el segundo. Sin embargo al preguntar sobre el número de unidades didácticas dedicadas a los contenidos deportivos nos encontramos que en el segundo ciclo hay un porcentaje mayor de profesores que dedican más unidades didácticas que en primer ciclo a dichos contenidos.

En lo referente al tipo de deportes que más se trabaja en las clases de Educación Física, encontramos que hay una inclinación hacia el planteamiento de deportes colectivos, siendo los que más se desarrollan el voleibol, baloncesto, balonmano y fútbol-sala, aspecto que se reflejan en ambos instrumentos. En cuanto a la práctica de los deportes de adversario e individuales, observamos que su presencia disminuye considerablemente, aspecto que se detecta en ambos instrumentos, en este sentido, cuatros de los diez entrevistados, Miguel, Ana, Manolo y Luisa, todos Licenciados en

Educación Física, afirman que suelen trabajar estas modalidades deportivas dentro de las clases de Educación Física, destacando el atletismo, la gimnasia deportiva y el aeróbic. Curiosamente, el orden en el que aparecen los deportes individuales en los cuestionarios son, el atletismo, la gimnasia y aeróbic.

Lo mismo ocurre con la presencia de los deportes de adversario y/o de oposición. Según los cuestionarios, los deportes practicados son el bádminton, tenis de mesa y el judo. En este sentido, Pablo y Oscar, señalan el judo como contenido impartido en sus clases y, Francis y Manolo subrayan la práctica de los deportes de raquetas.

Se observa una inclinación de los docentes masculinos hacia los deportes colectivos en el segundo ciclo, mientras que as profesoras suelen valorar más los deportes individuales. En este sentido, en lo que respecta a las entrevista detectamos que dos de la tres profesoras hacen alusión directa a las modalidades deportivas individuales, Ana y Luisa.

A la hora de trabajar los contenidos deportivos, un 44,1 % de los docentes priorizan las actitudes sobre los procedimientos, aspecto que se refleja en las entrevistas de Francis, Diego, Uribe, y Luisa; y por otro lado, el 28,6% priorizan los procedimientos sobre las actitudes, como es el caso de Pablo, Miguel, Manolo, María, y Oscar. En ambos casos dejan en un último plano los conceptos.

4.6. Describir y analizar los objetivos que persiguen los docentes con la aplicación de los contenidos deportivos.

En lo que respecta a los objetivos que persiguen los docentes mediante el desarrollo de las unidades didáctica de las distintas modalidades deportivas, se observa que principalmente buscan desarrollar objetivos actitudinales, relacionados fundamentalmente con el ámbito social y afectivo, la salud y la ocupación del tiempo libre y de ocio, los docentes otorgan un valor de 3,54

sobre 4, en los cuestionarios; según las entrevistas Diego, Ana, María y Uribe hacen referencia directamente este tipo de objetivos.

Seguidamente, los objetivos procedimentales obtienen también gran importancia dentro del colectivo, ya que, según la escala propuesta en los cuestionarios, estos obtienen una puntuación valorada en 3,32. Este dato es ratificado por Francis, Diego, Miguel, Manolo y Oscar, ya que hace alusiones directas a la consecución de objetivos de tipo procedimentales, buscando principalmente que los alumnos entiendan la lógica interna del deporte y, que estos aprendizajes tengan una utilidad en su vida diaria.

En relación al logro de objetivos relacionados con los aspectos lúdicos y recreativos, se observa que siguen teniendo importancia para el profesorado, ya que se han valorado con una puntuación de 3,05, según la escala propuesta en los cuestionarios. Los docentes pretenden conseguir que los alumnos /as se diviertan mediante la realización de los distintos deportes propuestos en sus clases. Del mismo modo, Diego, Pablo, Manolo y María afirman que dentro de los objetivos que pretenden conseguir con sus alumnos /as está el que se diviertan con la práctica deportiva.

Finalmente, los objetivos que menos preocupan a los profesores son los de tipo conceptual, ya que, según afirman algunos de ellos solamente pretenden que los alumnos /as aprendan ciertos aspectos muy básicos del reglamento deportivo, dato que se corrobora en las entrevista de Miguel, Manolo y María.

Además, queremos resaltar que se observa que la mayoría de los docentes suelen plantear los objetivos a cada alumno /a en función de sus capacidades, de este modo el 78,1 % dicen no plantear los mismos objetivos a todos los alumnos, dato que lo ratifica todos los entrevistados.

4.7. Describir y analizar la metodología de enseñanza aplicada durante el desarrollo de los contenidos deportivos.

A la hora de describir qué tipo de metodología utilizan los docentes para impartir los contenidos deportivos, hemos de decir que encontramos aspectos característicos de ambos métodos de enseñanza, ya que, por un lado, en lo que respecta a la enseñanza tradicional, los profesores afirman utilizar la estrategia en la práctica analítica, fundamentalmente en el segundo ciclo de la ESO. Además, dentro de los estilos de enseñanza propios de Educación Física, los docentes afirman utilizar para el desarrollo de los contenidos deportivos el mando directo modificado y la asignación de tareas. Este tipo de metodología suelen utilizarla para la enseñanza de los gestos técnicos.

En cuanto a los aspectos relacionados con la enseñanza activa, observamos que los docentes utilizan más la estrategia en la práctica global a lo largo de toda la etapa, aunque señalan que suelen darle mayor importancia durante el primer ciclo de la ESO. En cuanto a los estilos de enseñanza más utilizados observamos que son el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, y se aplican fundamentalmente para el desarrollo de aspectos relacionados con los deportes de equipo.

Sin embargo concretando algo más, hemos de mencionar que al hablar de los aspectos metodológicos encontramos ciertas discrepancias. Por un lado, se observan según los cuestionarios que los docentes suelen otorgar una mayor importancia a la técnica frente a la táctica, sin embargo, este aspecto no queda reflejado en las entrevistas donde todos afirmar que no dan importancia a la técnica.

El 50 % de los profesores consideran que los aspectos técnicos se deben trabajar mediante métodos analíticos en situaciones aisladas. Además, el 28 % del profesorado, en el primer ciclo, y el 49 % en el segundo, consideran que es necesario plantear actividades deportivas a través de los modelos técnicos ya establecidos. Sin embargo, Francis, María y Uribe, todos con bastantes años de experiencia, suelen trabajar en situaciones aisladas mediante la repetición del gesto. Por otro lado, Miguel, Manolo y Oscar, con pocos años de experiencia,

comentan que en sus clases suele introducir una parte en donde se trabajan los gestos técnicos, mediante actividades propias de una metodología tradicional.

Por otra parte, nos encontramos también profesores que afirman trabajar los aspectos técnicos mediante situaciones similares al juego real, con un 32,8 % en el primer ciclo, y un 48 % en el segundo. Datos que se asemeja a los obtenidos en la entrevistas, ya que cinco de los diez entrevistados, Francis, María, Uribe, Miguel y Manolo afirman trabajar los aspectos técnicos a través de situaciones similares al juego real.

En cuento a la importancia que se le concede a la táctica podemos observar bastantes similitudes en los resultados obtenidos en ambos instrumentos, ya que, según los cuestionarios, el 64,7 % en el primer ciclo y 56,9 % en el segundo ciclo, de los docentes no suelen dar importancia a la táctica, detalle que se refleja en las entrevistas de Pablo, Manolo, María y Oscar, los cuales apuntan que no suelen darle importancia a la asimilación de los aspecto táctico al impartir los contenidos deportivos.

Respecto a cómo trabajan los elementos tácticos los docentes al impartir los contenidos deportivos, podemos concretar que el 47,9 %, en el primer ciclo, y el 30,8 %, en el segundo ciclo, afirman trabajarlos mediante situaciones en forma de juego perecidas al juego real. Datos similares lo encontramos al analizar las entrevistas, donde cuatro de los diez docentes realizan comentarios al respecto, como es el caso de Oscar, Pablo, Diego y Manolo.

Por otro lado, los docentes opinan, en un 90 % en el primer ciclo, y el 85 % en el segundo, que se debe plantear una metodología basada en el juego para el desarrollo de los contenidos deportivos. Datos idénticos se relejan en las entrevistas ya que sólo Manolo no está de acuerdo con esta opinión.

Finalmente, respecto a la utilización de la competición como medio de aprendizaje detectamos que, mientras que en el primer ciclo, el 52,9 % la

consideran como un instrumento útil, para el segundo ciclo es el 72,6 % de los docentes quienes dicen utilizarla. Estos datos discrepan con los obtenidos en las entrevistas, en donde todos los entrevistados excepto Francis, afirman utilizar la competición durante las clases.

Aunque en términos generales podemos afirmar que el uso de las formas competitivas es más valorada por los docentes con menos tiempo de servicio, con la titulación de Licenciado en Educación Física y que han tenido experiencia en escuelas deportivas.

4.8. Describir y analizar cómo se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos deportivos.

A la hora de evaluar los docentes utilizan más de un instrumento, el más usado es la observación sistemática, con un 88,9 %, aspecto que resaltan todos los entrevistados. Seguidamente aparecen las pruebas de ejecución técnicas (test físico, pruebas de habilidades deportivas), con un 77,8 %, sin embargo, sólo Miguel, María y Uribe comentan aplicarlos.

A continuación, aparecen los exámenes teóricos, con 69,8 %, y así lo reflejan Miguel, Ana, Manolo, María, Uribe y Oscar, en sus entrevistas.

Y finalmente, aparecen los trabajos, con un 38,1 %, siendo Diego y Oscar los que así lo señalan.

Atendiendo a los distintos momentos de la evaluación, se observa que sólo el 37,7 % realizan evaluación inicial antes de comenzar una unidad didáctica relacionada con los contenidos deportivos, por otra parte, otro sector del profesorado concretamente el 42,6 %, señala que la evaluación inicial sólo la realizan en ocasiones. Estos datos se reflejan en cierto modo en las entrevista, ya que tres de los docentes, Pablo, Miguel y Oscar manifiestan realizar evaluación inicial.

Respectos a la evaluación formativa nos encontramos con que en los cuestionarios se refleja que el 72,6 % de los docentes la llevan a cabo. Sin embargo, este porcentaje disminuye según los datos de las entrevista, ya que, sólo cuatro de los docentes dicen realizarla.

Finalmente, en referencia a la evaluación de los contenidos deportivos al finalizar cada unidad didáctica, el 62,9 % de los docentes afirman realizarla, mientras que en las entrevistas seis de los diez entrevistados así lo señalan.

En lo que respecta a la prioridad de los tipos de contenidos encontramos que los docentes conceden mayor importancia a los contenidos actitudinales durante el primer ciclo y durante el segundo a los procedimentales, siendo los contenidos conceptuales los que menos valor obtienen en la mayoría de los docentes a la hora de evaluar durante toda la etapa.

Concretando algo más podemos afirmar que encontramos dos posturas distintas. Por un lado, según los datos obtenidos en las entrevistas Francis, Diego, Uribe, y Luisa priorizan las actitudes, seguidos de los procedimientos y finalmente los conceptos, en el caso de los cuestionarios esta postura es avalada por el 39,7 % de los docentes para el primer ciclo y, el 33,3% para el segundo.

Por otro lado, Pablo, Miguel, Manolo, María, y Oscar priorizan los contenidos en el siguiente orden, primeramente procedimientos, seguidos de actitudes y finalmente los conceptos. En el caso de los cuestionarios esta postura es ratificada por el 38,1 % de los docentes para el primer ciclo y, el 49,2 %, para el segundo.

5. Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

A la hora de programar los contenidos deportivos hay una serie de aspectos que van a condicionar el que los docentes se inclinen por impartir uno u otro contenido deportivo. Primeramente, los docentes tienen en cuenta los materiales y las instalaciones de las que dispone el centro escolar, así se refleja aproximadamente en el 80 % de los cuestionarios, y en todas las entrevistas. El segundo aspecto a tener en cuenta es la demanda de los alumnos, según los cuestionarios el 47,5 % así lo manifiestan, mientras que en el caso de las entrevista, tres son los docentes que lo señalan, Pablo, Ana, y Uribe. Otro factor que plantean los docentes es el impartir determinados contenidos deportivos debido a su riqueza de aprendizaje, así lo manifiesten el 65,1% y finalmente, a la hora de elegir los como contenidos a desarrollar, los profesores tiene en cuenta los conocimientos que poseen sobre cada disciplina deportiva, así lo manifiesta el 54,2 %, así lo manifiestan Manolo y Ana.

Otros aspectos señalados por los docentes son la programación didáctica establecida d antemano en el departamento y el contexto deportivo que rodea al centro.

8. Diseñar instrumentos de investigación específicos que permitan la recogida de información necesaria para llevar a cabo el estudio.

8.1. Elaborar un cuestionario con el que recabar la información necesaria para el estudio

Se ha diseñado un cuestionario que ha sido la base del estudio. Para ello, se ha consultado bibliografía especializada además de contar con la ayuda de expertos y de docentes de Educación Física con perfiles muy distintos. A continuación, se aplicó a una muestra del profesorado; con este paso se detectaron ciertos errores. Una vez elaborado definitivamente, se administró a una muestra representativa el profesorado de la Provincia de Huelva, para posteriormente ser analizado.

8.2. Elaborar una entrevista a partir de los datos obtenidos en el cuestionario.

Con el objetivo de profundizar más en el tratamiento de los contenidos deportivos en Secundaria y, a partir de los datos del cuestionario, diseñamos una entrevista la cual fue aplicada a un grupo de docentes para detectar errores en la misma. Finalmente, elaboramos la entrevista definitiva para administrarla a diez profesores de Educación Física de Secundaria de la Provincia de Huelva.

9. Plantear una serie de orientaciones relacionadas con la puesta en práctica de los contenidos deportivos a lo largo de ESO.

Una vez que conocemos la realidad del deporte en las clases de Educación Física durante la etapa de la ESO, planteamos una serie de orientaciones en torno a la aplicación de este bloque de contenidos a lo largo de dicha etapa.

A. ORIENTACIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS

Los contenidos deportivos abarcan gran variedad de disciplinas deportivas, aspecto que contribuye a que según qué deportes se imparten podremos conseguir de un modo más eficaz unos u otros objetivos. Pero de manera general consideramos que mediante el desarrollo de las unidades didácticas deportivas el profesorado debe tener muy claro los siguientes aspectos.

1. *Desarrollar en el alumno /a unos hábitos de práctica deportiva continuada, que contribuyan a un estilo de vida más saludable.*

Con este objetivo se pretende contribuir de un modo más eficaz a que los alumnos /as tengan un desarrollo físico más saludable, reduciendo el alto grado de sedentarismo, aspecto que ayuda a un mayor índice de sobrepeso, obesidad, entre otros muchos.

2. *Que el alumno /a conozca nuevas posibilidades para la ocupación de su tiempo libre y de ocio.*

Con este objetivo perseguimos que el alumno /a utilice el deporte como un medio que contribuya a las relaciones personales con sus iguales, y de ese modo reduzca las horas semanas dedicadas a la utilización de actividades relacionadas con las nuevas tecnologías, video juegos, mp4, ordenadores, televisión etc…, cuyo uso inadecuado puede resultar poco educativo.

3. *Que el alumno /a se divierta a través de la práctica deportiva.*

Mediante la consecución de este objetivo podremos desarrollar en mayor medida los objetivos anteriormente mencionados, ya que uno de los aspectos que favorecen esta poca continuidad del alumnado en relación a la práctica deportiva tanto dentro como fuera del contexto educativo, se debe fundamentalmente a la falta de motivación hacia la misma, prefiriendo de ese modo ocupar su tiempo libre y de ocio en otros quehaceres, situación que favorecerá a una futura vida menos saludable.

4. *Adquisición de nuevas habilidades técnico-tácticas mediante situaciones en forma de juego que motiven la práctica del deporte.*

El juego y los deportes durante la etapa de Primaria tienen un gran peso, sin embargo conforme se avanza en la etapa de Secundaria, el aspecto lúdico va teniendo cada vez menos importancia a favor del aprendizaje de los aspectos deportivos.

El aprendizaje de los aspectos técnico-tácticos no está reñido con la diversión, por lo que creemos oportuno que todo planteamiento para el aprendizaje de dichos elementos se debe plantear mediante situaciones similares al juego real y de un modo lúdico.

B. ORIENTACIONES EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS

Uno de los problemas que nos hemos encontrado de manera generalizada, es que no hay acuerdo común en cómo se deben secuenciar los contenidos deportivos a lo largo de la etapa. Esto se debe fundamentalmente, entre otros aspectos, a que los docentes deciden que contenido impartir en función de sus intereses, adaptan su programación a las instalaciones y a los materiales que poseen y, además no todos se encuentran capacitados para impartir todos los contenidos deportivos. Por ello, a la hora de plantearnos qué deportes impartir y cuándo plantearlos durante la etapa de la ESO, proponemos que se tengan en cuanta las siguientes orientaciones en relación a la aplicación de los contenidos deportivos.

1. *Al finalizar la etapa los alumnos /as deben haber practicado de manera básica un buen número de deportes colectivos, de adversario e individuales.*

2. *Incluir deportes alternativos novedosos en la programación (spiribol, tchoukball, kin-ball, floorball, balonkorf, deportes de palas, etc…), que pueden resultar motivantes para la gran mayoría del alumnado.*

3. *Secuenciar los deportes a los largo de la etapa, de un modo lógico, es decir, tener en cuenta el grado de dificultad técnico-táctica, y las posibilidades de adaptación al contexto educativo.*

4. *Coordinarse en los casos que sea posible con los monitores/ entrenadores de las escuelas deportivas del centro educativo (deporte en la escuela), con el fin de trabajar ambas partes en la misma línea.*

C. ORIENTACIONES EN RELACIÓN A LA METODOLOGÍA

Dependiendo de la metodología utilizada podemos contribuir en mayor o menor medida a la comprensión y asimilación de los contenidos deportivos. A continuación, presentamos una serie de orientaciones metodológicas que consideramos que todo docente debe tener en cuenta independientemente de la metodología utilizada durante sus clases para el desarrollo de los contenidos deportivos :

1. *Dar prioridad a la adquisición de los aprendizajes tácticos por encima de los técnicos.*

Este aspecto se debe fundamentalmente a la distribución temporal, ya que se trabajan una gran diversidad de contenidos deportivos en poco tiempo, es decir, se le dedican aproximadamente un mes y medio a cada unidad didáctica (entre 8 y 12 sesiones), quedando distribuidas en dos horas semanales. Por lo que el tiempo dedicado al aprendizaje del deporte es insuficiente para la adquisición de patrones técnico en las distintas modalidades deportivas.

2. *Incluir el juego como medio para la adquisición de los elementos técnicos.*

Con este planteamiento quizás no se asegurará que se obtenga un mejor aprendizaje técnico, sobre todo, a corto plazo, pero sí contribuimos a otros aspectos anteriormente mencionados como es mayor motivación hacia la práctica del deporte.

3. *Planteamiento horizontal de la enseñanza del deporte.*

Con esto se pretende que los alumnos /as tengan un mayor tiempo para la adquisición de ciertas habilidades técnico-tácticas propias de varios deportes.

Sabemos que existen grupos de deportes que tienen unos principios tácticos comunes, aspecto que contribuye a que exista transferencia positiva entre los mismos, esto hace que el tiempo dedicado a los aspectos táctico aumenta considerablemente respecto a los técnicos.

4. *Utilizar la competición como medio de aprendizaje y como recursos para la* participación entre alumnos de igual y distinto nivel en cuanto las capacidades como deportista se refiere.

Con ello podremos subsanar en cierto modo la gran heterogeneidad que nos encontramos en el grupo-clase, situación que en ocasiones provoca que un número del alumnado no participe en muchas de las acciones del juego, o por el contrario, que las diferencias de nivel provoque que algún alumno /a eclipse el juego de otros compañeros en su propio beneficio.

D. ORIENTACIONES EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN

La evaluación como valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, quizás sea el elemento que mayor dificultad representa para la mayoría de los docentes. Desde aquí queremos plantear una serie de aspectos a tener presente para un mejor desarrollo de la misma.

1. *Realizar una evaluación inicial en cada una de las unidades didácticas deportivas.*

Con ello conocemos las experiencias previas del grupo-clase, así como el nivel de cada uno de los alumnos, lo que facilitará que planteemos las unidades didácticas deportivas según el nivel de los sujetos.

2. *Utilizar varios instrumentos para recabar suficiente información con el fin de que las calificaciones sean lo más objetivas posibles.*

La evaluación en Educación Física, por las características en las que se desarrollan las clases, resulta una tarea en ocasiones algo subjetiva. Con la utilización de varios instrumentos podremos acercarnos de un modo más seguro a la objetividad de los resultados.

3. *Crear instrumentos de evaluación objetivos y funcionales.*

Con esto lo que se pretende es no dejar el gran peso de la evaluación a la observación sistemática, que en la mayoría de las veces el resultado queda reflejado en función sólo del comportamiento de los alumnos.

Una vez plasmado la consecución de los objetivos y, con el fin de mejorar posibles futuras investigaciones, nos centramos en aquellos aspectos

que consideramos que podrían mejorar el tratamiento de los contenidos deportivos en las clases de Educación Física durante la etapa de Secundaria.

5.2.2.- IMPLICACIONES

Para la mejora en el tratamiento del deporte en la educación, consideramos que la intervención debe partir desde diferentes ámbitos, como son el colectivo docente, las administraciones educativas y, las facultades en donde se estudia la Licenciatura de Educación Física. Por ello, a continuación presentamos una serie de implicaciones para cada uno de los colectivos implicados.

Implicaciones para las administraciones públicas

- Elaboración de una secuenciación lógica de los contenidos deportivos a lo largo de la etapa de Secundaria. Para ello, consideramos que se debe realizar un comité en donde estén reflejados expertos con distintos perfiles, como son profesorado universitario y docentes en activos.

- Diseñar los cursos de formación en relación a los contenidos deportivos de un modo más prácticos según las necesidades y demandas de los docentes, y en donde la puesta en común e intercambios de experiencias de los docentes sea un aspecto a incluir en los mismos.

- Dotar a todos los centros escolares de materiales e instalaciones deportivas para impartir los contenidos deportivos de un modo adecuado.

- Motivar la coordinación entre los docentes de Educación Física y los monitores deportivos que trabajan en el mismo entorno, con el fin de trabajar todos en la misma línea.

- Aunque, cada vez son más los docentes con estudios específicos los que acceden a los centros educativos, los profesores que impartan las clases de Educación Física en Secundaria, deberán poseer los estudios universitarios específicos para el buen desarrollo de la misma.

Implicaciones para las facultades

- Debido a las manifestaciones de gran parte de los docentes, quienes consideran que los conocimientos adquiridos durante la carrera son insuficientes para impartir los contenidos deportivos de un modo adecuado, proponemos revisar los programas de las asignaturas implicadas y dar mayo peso a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física en ESO.

- Que en todas las facultades exista un itinerario similar dedicado a la enseñanza que se inicie desde los primeros años de carrera, y en donde exista una predominancia de créditos específico de asignaturas orientadas hacia educación. Además las asignaturas destinadas a la enseñanza de los contenidos deportivos deben centrarse fundamentalmente en la puesta en práctica de los mismos en el contexto escolar.

Implicaciones para el profesorado

- Asistir con mayor frecuencia a cursos de formación, seminarios, grupos de trabajo e intercambios de experiencias prácticas con otros compañeros, que estén relacionados con los contenidos deportivos.

- Participar activamente en coordinación con los monitores y entidades deportivas del entorno, con el fin de trabajar todos en la misma línea.

- Mejorar y crear nuevos instrumentos de evaluación para que esta sea más rica y más objetiva, y que la observación sistemática sea un instrumento complementario de estos.

- Mejorar su formación con el objetivo de poder aplicar adecuadamente deportes más novedosos y motivantes para el alumnado, en perjuicio de los deportes tradicionales que hoy día se vienen aplicando de manera más frecuente en el ámbito educativo.

- Secuenciar los contenidos deportivos de un modo lógico a lo largo de la etapa.

5.3.- PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para finalizar con nuestra investigación, proponemos a continuación una serie de perspectivas futuras con las que ampliar y profundizar en el campo de los contenidos deportivos dentro de las clases de Educación Física en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Ampliar este estudio con otras investigaciones en las que se profundice sobre aspectos relacionados con el deporte, durante la etapa de Secundaria en las clases de Educación Física.

- Sería interesante examinar el campo de la formación del profesorado, fundamentalmente en aquellas materias en las que de trabajen aspectos relacionados con la metodología en la enseñanza del deporte, ya que observamos discrepancias en ciertos aspectos.

- Profundizar en los contenidos deportivos que se imparten durante la Secundaria, con el objetivo de realizar una secuenciación lógica de los mismos.

- Extender el estudio a los profesores de Educación Física que imparten clases en otras zonas geográficas.

- A partir de los datos obtenidos en dicho estudio, realizar un seminario de formación con el propósito de mejorar la formación de los profesores de E.F. de la E.S.O. en relación con los contenidos deportivos.

CAPÍTULO 6

BIBLIOGRAFÍA

6.- BIBLIOGRAFÍA

Aarnio, M. (2003). Leisure-time physical activity in late adolescence. A cohort study of stability, correlates and familial aggregation in twin boys and girls. *Journal of sports science and medicine* (2), 1-41

Abad, M. T. (2005). La formación del entrenador de fútbol. *Wanceulen EF digital*, 1. Http://www.wanceulen.com/revista/numero1/articulos/articulo%201-6.htm. (Consulta: 3 octubre 2005)

Águila, C. (2000). Los deportes de invasión dentro de los contenidos de la educación física en primaria. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 5, 22. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd22/depcol.htm. (Consulta: 15 Febrero 2004)

Águila, C. y Casimiro, A. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 5, 20. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd20a/metodol.htm. (Consulta: 11 Marzo 2004)

Águila, C.; y Casimiro, A. (2001). Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar. EN F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp. 31-56). Madrid: Gymnos.

Aisenstein, A.; Ganz, N.; Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miñón y Dávila.

Álamo, J. M.; Amador, F. y Alonso, L. (2000). Algunas consideraciones para un deporte escolar preventivo y socializador. EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar (pp. 509-516). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Álamo, J. M.; Amador, F. y Pintor Díaz, P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8, 45. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm. (Consulta: 23 Marzo 2003)

Albornoz, O.O. (2002). La práctica de la actividad física y sus riesgos. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 6.

http://cdeporte.rediris.es/revista/revista6/artriesgo.html. (Consulta: 3 Abril 2006)

Alenezzi, M. A. (2005). A*ttitudes of secondary students toward physical education classes in kuwait.* The pennsylvania state university.

Algarra, J. L. (1989). Deportes de adversarios. Características básicas, aspectos técnicos y tácticos. En AA.VV. *Bases para una nueva E.F.* Zaragoza: cepid

Allison, K.R.; Dwyer, D. M.; Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. Health education & behavior 26 (1), 12-24

Alshmmari, O. (2004). Teachers' perceptions of the goals of secondary schools physical education in state of kuwait. West virginia university.

Álvarez del Villar, C. (1983). *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Madrid: Gymnos.

Alvariñas, M. y González, M. (2004). Relación entre la práctica físico-deportiva extraescolar y el autoconcepto físico en la adolescencia. *Revista educación física. Renovar la teoría y la práctica* (94), 5-8.

Amador, F (1996). Análisis de la formación universitaria en las ciencias del deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales. *III Curso nacional sobre cambios y retos en la actividad deportiva*. Sevilla: COPLEF.

Amador, f. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. EN D. Blázquez. *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 351-370). Barcelona: Inde.

Amador, F. (1997). Análisis de la formación universitaria en las ciencias del deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales. *Apunts: Educación Física y Deportes* (50), 64-74.

Amenabar, B.; Urbieta, M.; Fernández, S. (2004). Análisis de los niveles de diversión y la motivacional en los preadolescentes en el deporte escolar alavés. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp.173-190). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Andéu, E. (2006). El deporte y los valores humanos. Journal of human sport and exercise. http://intranet.kiobus.com/revistaedudeporte/documentos/articulos/3.pdf (Consulta: 2 Noviembre 2007)

Antón, J. L. (1990). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.

Antón, J. L. y Dolado, Mª. (1996). La iniciación a los deportes colectivos: una propuesta pedagógica. En F. J. Giménez; Sáenz-López, P; Díaz, M. *El deporte escolar*. Universidad de Huelva.

Antón, J. L. y López, J. (1989). La formación y el aprendizaje de la técnica y la táctica. En J. L. Antón. *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: Unisport.

Aparecida, D. y Ferreira, P. (2004). Educação física escolar ou esportivização escolar? *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 48. http://efdeportes.com/efd78/ escolar.htm. (Consulta: 2 Julio 2006)

Araya, G .A. y Salazar, W. (2002). Intrafamiliar violence and football soccer. *Journal of sport and exercise phychology*, 24.

Ariza, C., Nebot, M., Jané, M., Tomás, Z. y De Vries, H. (2001). *El proyecto ESFAa en Barcelona: un programa comunitario de prevención del tabaquismo en jóvenes".* Prevención del tabaquismo, (Vol. 3), 21, 70-77.

Arnol, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum.* Madrid: Morata.

Augusto, C. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Santa fe de bogota.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson Editores.

Bacaicoa, F. y Marín, M. (2001). La formación permanente del profesorado. ¿Para qué sirven los cursos de actualización? En *La formación del profesorado en enseñanza secundaria,* Vol. 3 (pp. 48-60).

Baena, A. (2006). El diseño de la programación de aula en el área de educación física. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 11, 97. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd97/ef.htm. (consulta: 2 Noviembre 2007)

Balcells, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y técnicas.* Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

Barangé, J. (2004). Causas del abandono de la práctica de deportiva. EN E. Amigó, J.; J. Barangé; J. Durá; J. Gallardet; Mª. E. Ibáñez; J. González; S. Albert; J. Puig y J. Mª Casasa. *Adolescencia y deporte* (pp. 45-56) Barcelona: Inde.

Barangé, J. (2004). La práctica de deportiva de los adolescentes. EN E. Amigo, J.; J. Barangé; J. Durá; J. Gallardet; Mª. E. Ibáñez; J. González; S. Albert; J. Puig y J. Mª Casasa. *Adolescencia y deporte* (pp. 23-38) Barcelona: Inde.

Barbero, J. L. (1998). Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica. En M. Santos y A. Sicilia. *Actividades físicas extraescolares* (pp. 73-88). .Zaragoza.

Bayer, D. (1986). *La enseñanza de los deportes colectivos*. Barcelona: Hispano europea.

Behets, D. (2001). Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* (20), 144-154.

Behets, D. y Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in flanders. *Research quarterly for exercise and sport*. Vol. 75,(2), 156-169.

Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences*. United Stated of America: Allyn and bacon.

Biddle, B. J.; Anderson, D. S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Piados.

Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J. y Trignon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Nacea.

Blanco-Peck, B. (2006). Los enfoques metodológicos y la administración pública moderna. *Revista de epistemología de ciencias sociales,* . N. 27. Universidad de chile. http://www.moebio.uchile.cl/27/blanco.html. (Consulta: 18 Abril 2007)

Blández, J.; Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 11(2).* http://www.ugr.es/~recfpro/rev112art5.pdf. (Consulta: 14 Diciembre 2007)

Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez roca.

Blázquez, D. (1995a). A modo de introducción. EN D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-48). Barcelona. Inde.

Blázquez, D. (1995b). Elegir el deporte más adecuado. EN D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 131-156). Barcelona. Inde.

Blázquez, D. (1995b). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. EN D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. Inde.

Blázquez, D. y Batalla, A. (1995). La edad de iniciación: "vísteme despacio que tengo prisa". EN D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 115-130). Barcelona. Inde.

Blázquez, D. y Hernández, J. (1984). Clasificación o taxonomías deportivas. Barcelona: Monografía. Inef

Bouet, M. (1968). Significación du sport. París: P.U.F.

Bracken, L. (1999). Does block scheduling have a place in physical education?. *Journal of physical education, recreation & dance.* Reston: Tomo 70, (6), 11.

Bracken, L. (2003). *Teachers' perceptions of the impact of block scheduling on physical education programs*. New York: Ed. Columbia University Teachers College.

Briones, G. (1990). *Métodos y ciencias de la investigación para las ciencias sociales.* México: Trillas.

Brousse, M.; Villamón, M. y Molina, P. (1999). El judo en el contexto escolar. EN M. Villalón. *Introducción al judo* (pp. 183-199). Barcelona: Hispano europea.

Buendía, L. (1994).Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Mª Colás y L. Buendía. *Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. EN Mª. Colás; L. Buendía y F Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mcgraw-hill. Madrid.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). Issues that arise when teaching for undertanding. EN R. Thorpe; D. Bunker y L. Almond. (Eds.) *Rethinking games teaching. Loughborough university press* (pp. 57-59).

Bunker, D. y Thorpe, R. (1983). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education,* nº 1, (19), 5-8.

Burrows, L; Wright, J. y Junersen-Smith, J. (2002). Measure your belly. New zealand children's constructions of health and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education* (22), 39-48.

Cagigal, J. Mª. (1981). *¡Oh deporte!. Anatomía de un gigante.* Valladolid: Miñon

Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de educación (*335), 45-60.

Camacho, A. (2004). Estudio sobre la práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*, (pp. 245-260). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Cárdenas, d. (2000). *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva*. Granada: Ediciones Aljibe.

Cárdenas, D. (2005). La creatividad en el deporte. EN F. J. Giménez; P. Sáenz-López y M. Díaz. (Eds). *Educar a través del deporte* (pp. 59-84). Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

Cárdenas, D. (2007). La iniciación al baloncesto en diferentes contextos. EN A. C. Jiménez y G. Ortega. *Congreso de baloncesto en la iniciación* (pp. 9-28). Sevilla: Wanceulen.

Cárdenas, D.; Ortega, V.; Ortega, E. y Ayala, R. (2004). La participación activa en competición como base para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes jugadores de baloncesto. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 10. Nº 75. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd75/balonc.htm. (Consulta: 8 Mayo 2007)

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona.: Martínez roca.

Carratalá, V. (2000). La iniciación al judo. Actas de las III *Jornadas internacionales de judo.* Unisport. Málaga.

Carratalá, V. y Carratalá, E. (2000). *La actividad física y deportiva en los centros educativos. Judo*. Madrid: M.E.C.

Casasa, J. Mª. (2004). Deporte y obesidad en la adolescencia. EN E. Amigó; J. Barangé; J. Durá; J. Gallardet; Mª. E. Ibáñez; J. González; S. Albert; J. Puig y J. Mª. Casasa. *Adolescencia y deporte* (pp. 105-116). Barcelona: Inde.

Castejón, F J.; Giménez, F. J.; Jiménez, F. y López, V. (2004b). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y

propuestas. En F. Castejón (Coord.) *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Sevilla: Wanceulen.

Castejón, F. J. (1994). La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico. *Revista complutense de educación, V*ol. 5 (2), 137-151.

Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza.* Madrid. Pila Teleña (edición electrónica).

Castejón, F. J. (2004a). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 10. Nº 73. Buenos Aires. http//www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm. (Consulta 7 Marzo 2005)

Castejón, F. J. (2004b). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 10. Nº 77. Buenos Aires. http//www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm. (Consulta 7 Marzo 2005)

Castejón, F. J. (2005)¿Es el deporte un contenido educativo?. EN F. J. Giménez; P. Sáenz-López y M. Díaz. (Eds). *Educar a través del deporte* (pp. 11-22). Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva

Castejón, F. J..; Aguado, R.; García, A.; Hernández, A. y Ruiz, D.; (2000). Iniciación deportiva, ¿qué sabemos hasta ahora y qué podemos hace? EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar (pp. 477-490). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Castejón, F. J.; Aguado, R.; Calle, M.; De La Corrales, D.; García, A.; Martínez, F.; Morán, O.; Ruiz, D.; Serrano, H. y Suárez, J. R. (1999). La enseñanza del deporte de iniciación con estrategia técnica, táctica y técnico-táctica. EN P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. EN *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 726-735). Vol. II. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.

Castejón, F. J.; Caro, Dgamarra, 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 educación física. Renovar la teoría y la práctica* (81), 5-12.

Castejón, F. J.; Giménez, F. J.; Jiménez, F. y López, V. (2004a). Iniciación deportiva: evolución y tendencias. En F. Castejón (Coord.) *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 9-15). Sevilla: Wanceulen.

Castillo, E. (2006). *Hábitos de práctica de actividad física y estilos de la universidad de Huelva.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Cea, Mª A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Síntesis sociología.

Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro.* Tesis doctoral. Universidad de valencia.

Cervelló, E. M.; Jiménez, R. y Ramos, L. A. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de educación física: propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 18, 2, 39-47

Cervelló, E. M.; Jiménez, R.; Ramos, L. A. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de educación física: propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz. Revista de ciencias de la actividad física y el deporte* (18), 39-47.

Chandler, J. L. y Mitchell, S. A. (1990). Reflections on models of games in secondary school. *Journal of physical education, recreation and dance*, 61 (6), 19-21.

Charles, F. y Robert, L. (1992). La reunión de datos mediante entrevistas. EN L. Festinger y D. Katz. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales.* Barcelona: Paidos.

Chen, w. (2003). Evaluation of pre-service teacher preparation for achieving the national standards for beginning physical education teachers. *Journal of personnel evaluation in education*, 17, 331-347.

Chepyator-Thomson, J.R. and Ennis, C.D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of feminity and masculinity in secondary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport.* (68), 89-99.

Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes de 3º de E.S.O.* Tesis doctoral. Universidad de granada.

Chillón, P.; Delgado, M.; Tercedor, P. y González, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes**.** *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (3), 5-12.

Chung, M. y Phillips, D. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *Physical educator* (59), 126-139.

Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. New hampshire:.Croom heil, ltd.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). La entrevista. EN L. Cohen y L. Manion. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, Mª. P. (1992). Los métodos descriptivos. En colás, mª. P.; buendía, l. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Consejo Suprior De Deporte (2003). Deporte Escolar. http://www.csd.mec.es/csd/deporte/deporteescolaruniversitario/escolar/introduccion.htm. (Consulta: 18 Enero 2005)

Conte, L. y Moreno, J. A. (2003). Análisis de las decisiones preactivas en educación física. . *Lecturas: educación física y* deportes. Revista digital. Año 9. Nº 59. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd59/decis.htm.(Consulta 19 Abril 2006)

Contreras Jordán, O. R. (1996a). El deporte educativo I. *Revista E.F.* (61), 5-8.

Contreras Jordán, O. R. (1996b). El deporte educativo II. Revista E.F. (61), 33-37.

Contreras Jordán, O. R. (1998a). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de E.F. EN A. Sierra; J. Tierra y M. Díaz. (Eds). *Formación del profesorado en educación física* (pp. 77-88). Huelva: Servicio de publicaciones de la universidad de Huelva.

Contreras Jordán, O. R. (1998b). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivita.* Barcelona: Inde.

Contreras Jordán, O. R.; De La Torre, E.; Velásquez, R (2001). *Iniciación deportiva. Madrid: Síntesis.*

Contreras Jordán, O. R.; García L. M. y Gutiérrez, D. (2001). Análisis crítico a la metodología compresiva para la enseñanza de los deportes. En *Actas Del XIX Congreso Nacional De Educación Física.* Vol. 1 (pp. 745-760). Murcia: Universidad De Murcia.

Contreras Triviño, A. (1995). El departamento de educación física y deportes. Organización interna del deporte. EN AA.VV *Bases para una nueva E.F.* Zaragoza: Cepid.

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo.* Madrid: Morata

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnica de investigación social.* Madrid: Mcgraw Hill.

Corbin, C. B. (2002). Physical activity everyone: what every physical educator should kwon about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education* (21), 128-144.

Cothran, D. J.; Ennis, C. D. (1998). Curricula of mutual worth: comparisons of student's and teacher's curricular goals. *Journal of Teaching in Physical Education* (25), 281-297.

Couturier, L. E.; Chepko, S.; Coughlin, M. A. (2007). whose gym is it? Gendered perspectives on middle and secondary school physical education. *Physical educator*, 64 (3), 152-159

Crum, B. (2005). Educación a través del deporte. Un lema para la educación física escolar, un callejón sin salida, una alternativa y algunas características para una educación física de calidad. EN M. Vizuete y V. García (Coord.). *Valores del deporte en la educación: (Año Europeo del educación a través del deporte)(pp. 179-198).*

Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts: Educación Física y Deportes* (35), 5-14.

Cruz, J. (2003). Asesoramiento psicológico a entrenadores de deportistas en edad escolar. En *Actas II Congreso Mundial De Ciencias De La Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida* (pp. 80-96). Granada.

Cruz, J.; Boixadós, M.; Torregrosa, M.y Minbrer, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del deporte.* (9-10), 111-132.

Cruz, J.; Boixadós, M.; Valiente, L.; Ruiz, A.; Arbona, P.; Molons, Z.; Call, J.; Berbell, G. y Capdevilla, LL. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de identificación y documentación sobre las CC. de la E.F. y del Deporte,* (19), 80-99.

Cuellar, Mª. J. y Delgado, M. A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en educación física. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 5. Nº 25. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm. (Consulta: 8 Mayo 2003)

Cuevas, R. (2002). Análisis de la nueva organización de los bloques de contenidos de educación física en educación secundaria. *Apunts: Educación Física y Deportes* (67), 18-26.

De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007a). Hábitos de práctica de actividad física en estudiantes de ESO de una población rural de Sevilla. *VII Congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar* (Vol. 1), 53-59.

De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007b). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 26. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm. (Consulta: 9 Noviembre 2007)

De la Iglesia, G. (2004). *Régimen jurídico del deporte en edad escolar*. Editorial. Bosh.

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Decreto148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.(BOJA nº75 de 27 de junio 2002).

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.

Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico en los profesores de EF a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes* (37), 26-33.

Del villar, F. (Coord) (2007). *Título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación.

Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una mejora de enseñanza*. Universidad de granada. Granada.

Delgado, M. A. (1993). Las tareas en la educación física para la enseñanza primaria. En AA.VV. *Fundamentos de la educación física para la enseñanza primaria*. (Vol. 1). Barcelona: Inde.

Delgado, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. EN J. Gil y M. A. Delgado. *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid. Siglo XXI.

Delgado, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por los futuros profesores de educación física durante la formación inicial profesores de educación física en formación. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 4. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd12/estilos.htm. (Consulta: 8 Mayo 2003)

Delgado, M. A.; Medina, J. y Chillón, P. (2002). Cuestionarios sobre las teorías implícitas de la educación física. ¿qué opina el alumno sobre la educación física?. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 50. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/indic50.htm. (Consulta: 18 Mayo 2005)

Delors, J. y Cols. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.

Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís y C. Peiró (Cood.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.

Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona: Inde.

Devís, J. y Peiró, C. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la compresión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez. (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp, 333-350). Barcelona: Inde.

Devís, J.; Sánchez Gómez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez. (Dir.). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.

Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.

Díaz García, J. (2005). El deporte en edad escolar: ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué enseñamos?. EN F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible*

paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo? (pp. 157-163). Madrid: Gymnos.

Díaz Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisión en la programación de educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.

Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física.* Zaragoza: Inde.

Díaz Suárez, A. (1996). Teoría y práctica de la enseñanza deportiva. "proceso de formación deportiva". EN Actas III *Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Educación*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Díaz Suárez, A. (2005). Educación física y deporte escolar: situación de la región de murcia. EN F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 145-164). Madrid: Gymnos.

Diccionario De La Real Academia De La Lengua Española. (2000). Edición Vigésimo Primera.

Diccionario De Las Ciencias De La Educación (1985). *Investigación educativa*.. De la Orden Hoz (Coord). Madrid: Anaya

Diccionario De Las Ciencias Del Deporte. (1992). Málaga: Unisport

Diccionario Etimológico Latino y español. (1985). Madrid: Anaya.

Diem, C. (1966). *Historia de los deportes.* Barcelona: Caralt.

Diem, L. (1979). *El deporte en la infancia.* Buenos Aires: Paidos.

Durán, L. J. y Jiménez, P. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte**.** *Apunts: Educación Física y Deportes* (77), 25-29.

Durand, C. y Lasierra, G. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la educación física el deporte* (7), 91-128.

Durand, G. (1968). E*l adolescente y los deportes.* Barcelona: Plaideia.

Faulkner, G. y Reeves, C.; (2000): Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education". *Journal of Teaching in Physical Education* (19), 311-325.

Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente.* Madrid: Escuela española.

Feu, S. (2000). Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las escuelas deportivas a los centros escolares. EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar (pp. 323-335). Dos hermanas. Sevilla.

Feu, S. (2001). Criterios metodológicos para una iniciación deportiva educativa; una aplicación al balonmano. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 4. Nº 31. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd31/balonm.htm. (Consulta: 14 Mayo 2003)

Feu, s. (2002). Factores a tener en cuenta para una iniciación deportiva educativa: el contexto. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 6. Nº 51. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd51/inic.htm. (Consulta: 14 Mayo 2003)

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Fradua, L. y Figueroa, J. A. (1995). Construcción de situaciones de enseñanza para la mejora de los fundamentos técnico-tácticos individuales en fútbol. *Apunts: Educación Física y Deportes* (40), 27-33.

Fraguela, R.; Lera, A.; Varela, L. y Fraguela, S. (2005). Participación en actividades extraescolares y su influencia en la percepción del tiempo libre de los escolares. EN F. Ruiz; R. J. Carrillo; A. Alós; F. Rueda y A. B. Lucena. *Educación física y deporte escolar. EN Actas VI Congreso internacional* (pp. 250-256). Córdoba: Gymnos.

Fraile, A. (1997). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física* (64) 5-10.

Fraile, A. (1998). Propuesta para una formación permanente del profesorado de educación física. En A. Sierra; J. Tierra y M. Díaz (Coord.) *Formación del profesorado de educación física.* (pp. 29-58). Huelva: Universidad de Huelva.

Fraile, A. (1999). Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar. EN II *Jornadas andaluzas sobre la sociología del deporte*. Málaga: IAD.

French, K. E.; Werner, P. H.; Rink, J. E.; Taylor, K. y Hussey, K. (1996). The effectsnof 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance on ninth-grade student. *Journal of teaching in physical education.* 15 (4), 418-438.

Gabbei, R. (2004). Achieving balance: secondary physical education gender-grouping options. *Journal of physical education, recreation & dance*. Tomo 75, (3), 33-40.

García Blanco, B. (1997). Origen del concepto "deporte". *Habilidad motriz* (9), 41-44.

García Calvo, T. e Inajeros, J. L. (2002). El balonmano en la E.S.O: una propuesta de enseñanza a través de los juegos con normas. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 45. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd45/balonm.htm. (Consulta: 14 Mayo 2003)

García Eiroá, J. (2000). *Deportes de equipo.* Zaragoza: Inde.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica.* Madrid: Alianza.

García Ferrando, M. (1993). T*iempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales, instituto de la juventud.

García Nieto, N. (1998). La orientación en grupos. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógicas.* Barcelona: Praxis Universidad.

García Ruso, H. Mª. (1997). *La formación del profesorado de educación física*. Zaragoza: Inde.

García, E. y Ruiz, F. (2005). El ocio juvenil en la sociedad actual. En F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 237-262). Madrid: Gymnos.

García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza.

Garn, A. y Donetta, J. C. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* (25), 281-297.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación educativa*. Barcelona.

Giménez, F. J. (2000a). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

Giménez, F. J. (2000b). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía. Seminario de formación y estudio de casos.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Giménez, F. J. (2000c). Fases en la formación del deportista y su aplicación en la iniciación deportiva. *Revista habilidad motriz* (15), 35-39.

Giménez, F. J. (2001). Iniciación deportiva. En Giménez, F. J. y Díaz, M. (Eds). *Diccionario de educación física en primaria* (pp. 153-185). Universidad de Huelva.

Giménez, F. J. (2003a). *La formación del entrenador en la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.

Giménez, F. J. (2003b). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.

Giménez, F. J. (2004). El entrenador en la iniciación deportiva. En F. Castejón (Coord.) *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 35-53). Sevilla: Wanceulen.

Giménez, F. J. (2005). ¿Se puede educar a través del deporte? En F. J. Giménez; P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds). *Educar a través del deporte* (pp. 85-98). Huelva: Publicaciones universidad de Huelva.

Giménez, F. J. y Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 6. Nº 31. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm. (Consulta: 14 Mayo 2003)

Giménez, F. J. y Castillo, E. (2004). Factores que determinan la puesta en práctica del deporte educativo. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 537-544). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Giménez, F. J. y Rodríguez, J. Mª (2006). Buscando el deporte educativo. ¿Cómo formar a los maestros? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (9), 40-45.

Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (1999). Principios metodológicos en E.F. EN P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. EN *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 249-263). Vol. I. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.

Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto.*. Huelva: Diputación de Huelva

Goezt, J. P. y Lecompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative desing in educational research.* Orlando. Academic press.

Goldstein, J.D. y Iso-Ahola, S. E. (2006). Promoting sportsmanship in youth sports: perspectives from sport psychology. *Journal of physical education, recreation & dance.* Tomo 77 (7), 18-7.

Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 6. Nº 31. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm. (Consulta: 18 Mayo 2003)

Gómez, J. y García, J. (1993). *El deporte en la edad escolar*. Madrid: F.E.M.

González Carballude, J. (2004). Rol de los técnicos entrenadores del deporte escolar en la educación secundaria. EN E. Amigó; J. Barangé; J. Durá; J. Gallardet; Mª E. Ibáñez; J. González; S. Albert; J. Puig y J. Mª. Casasa. *Adolescencia y deporte* (pp. 63-74). Barcelona: Inde.

González Gómez, A. y Padilla, J. L. (1998). La entrevista. En A. J. Rojas; J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos.* Madrid: Síntesis.

González González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. EN L. Buendía; D. González; J. Gutiérrez y M. Pegalajar. *Modelos de análisis de la investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

González González, L. D. (1993). *Deporte y educación.* Madrid: Ediciones palabra.

González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos.* Madrid: Aguaclara.

González, J. M. y Contreras, O. R. (2003). "Evolución de las tendencias profesionales del titulado en educación física y en ciencias de la actividad física y del deporte desde 1975 a la actualidad". *Apunts: Educación Física y Deportes* (73), 19-23.

González, P. J.; Núñez, A. y Herrador, J. A. (2005). La evaluación del profesorado de educación física en primaria como instrumento de mejora del proceso de enseñanza. *Revista de los centros de profesores de Andalucía* (pp. 133-143).

Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1998). *Métodos de investigación social.* México.: Editorial trillas.

Gordillo, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de psicología del deporte* (1), 27-36.

Greenwood, M. y Stillwell, J. (2001). Activity preferences of middle school physical education students. *Physical educator* (58), 26-30.

Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (2002). *Handbook of interview research : context & method*. London: Sage.

Guerra, G. y Pintor, P. (2002). Educar en valores a través de la educación física: aplicación de un programa en educación secundaria. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 54. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm. (Consulta: 5 Febrero 2005)

Guerrero, A. (2000). Evolución del deporte en la edad escolar en España, antecedentes, situación actual. EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar (pp. 21-62). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisión de valores sociales y personales* Madrid: Gymnos.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidos.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano *revista de educación*, 335, 105-126.

Gutiérrez, A. (1998a). El deporte como medio educativo. EN Actas del VXI *Congreso nacional de educación física* (pp. 211 –215). Badajoz: Facultad de educación de la Universidad de Extremadura.

Gutiérrez, A. (1998b). Desarrollo de valores en educación física y el deporte. *Apunte. Educación física y deporte* (51), 100-108.

Gutiérrez, M.; Domenéc, P. y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista del alumno. *Revista internacional de ciencias del deporte* (8), 39-52.

Hábitos y actitudes de los andaluces en edad escolar ante el deporte 2006. Avance de resultados. Consejería de turismo, comercio y deporte. Junta de Andalucía

Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños.* Barcelona: Martínez roca.

Hannon, J. y Ratliffe, T. (2005). Physical activity levels in coeducational and single-gender high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education* (24), 149-164.

Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts: educación física y deporte* (74), 17-25.

Henández, S.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación.* México D. F: Mcgrawhill.

Hernádez Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo.* Barcelona: Inde.

Hernández Alvarez, J. L.; Velázquez, R.; Alonso, D; Garoz, I.; López, C.; López, M. A.; Maldonado, A.; Martínez, Mª. E.; Moya, J. A.; Castejón, F. J. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discurso docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista de educación* (344), 237-238.

Hernández Alvarez, J. L.; Velázquez, R.; Alonso, D; Garoz, I.; López, C.; López, M. A.; Maldonado, A.; Martínez, Mª. E.; Moya, J. A.; Castejón, F. J. (2006). Frecuencia de práctica de actividad física espontánea y planificada de población escolar española, de su entorno familiar y de su círculo de amistades. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd98/frec.htm. (Consulta: 29 Octubre 2007)

Hernández Moreno, J. (1987).*análisis de la acción de juego en deportes de equipo. Su aplicación al baloncesto.* Tesis doctoral. Barcelona.

Hernández Moreno, J. (1988). *Baloncesto: iniciación y entrenamiento.* Barcelona: Paidotribo.

Hernández Moreno, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (16-17), 76-80.

Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo.* Barcelona: Inde.

Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica.* Barcelona: Inde.

Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Cruz, H.; Gil, G.; Hernández, L. Mª.; Quiroga, M.; Rodríguez, J.P.; grupo de estudios e investigaciones praxiológicas (GEIP). (1999) ¿Taxonomías de las actividades o de las

situaciones motrices? *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm. (Consulta: 21 Febrero 2004)

Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Gil, G.: Cruz, H.; Rodríguez, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 6. Nº 33. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm. (Consulta: 1 Febrero 2004)

Hernández, J.; Jiménez, F. (2000). Los contenidos deportivos en educación escolar desde la praxiología motriz (II). *Revista educación física* (79), 21-35.

Hill, G. M. y Cleven, B. (2006). A comparison of students' choices of 9th grade physical education activities by ethnicity. *The high school journal*. Tomo 89 (2), 16-24

Ibáñez, Mª. E. (2004). ¿Qué aleja a las niñas del deporte? EN E. Amigó; J. Barangé; J. Durá; J. Gallardet; Mª. E. Ibáñez; J. González; S. Albert; J. Puig y J. Mª Casasa. *Adolescencia y deporte* (pp. 57-62) Barcelona: Inde.

Ibáñez, S. J. (2000). La enseñanza del baloncesto dentro del contexto educativo. *Habilidad motriz* (15), 12-21.

Ibáñez, S. J.; Medina, J. (2000). Aportaciones desde la formación del profesor de educación física hacia la formación del entrenador deportivo. . *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 5. Nº 24. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd24b/pefent.htm. (Consulta: 28 Junio 2007).

Ishee, J. H. (2002). Physical education activity preferences of middle school students. *Journal of physical education, recreation & dance*. Tomo 73, (8), 6.

Iso-Ahola, S. E., Y St. Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest* (52), 131-147.

Jiménez Jiménez, F. (2000). Perfil profesional y didáctico de los técnicos de los deportes colectivos en la oferta pública de práctica deportiva en edad escolar. EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar (pp. 435-452). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Jiménez Jiménez, F. (2001). De la lógica interna al diseño de situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea. En *actas del xix congreso nacional de educación física*. Vol. 1 (pp. 653-672). Murcia: Universidad de Murcia.

Jiménez Jiménez, F. y Gómez Rijo (2004). El discurso docente y el desarrollo de valores en el aprendizaje deportivo: un estudio de casos. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 191-215). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Jiménez Martín, P. J. y Durán González, L. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes* (77), 25-29.

Jiménez, C.; López-Barajas, E. Y Pérez, R. (1997). *Pedagogía experimental II*. Tomo I. Uned. Madrid.

Katleen, M. A. (2004). "lugares enclavados": reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de educación física. En C. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coord.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física (*pp. 127-137). Sevilla: Wanceulen.

Kirk, D. y Macphail, A. (2003). Social positioning and the construction of a youth sport club. *International review for the sociology of sport* (38) 23-44.

Knapp, B. (1979. *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.

Kneer, M. E. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected schools. *Journal of Teaching in Physical Education* (5), 91-106.

Kyles, C. y Lounsbery, M. (2004). Project destiny: initiating physical activity for non-athletic girls through sport. Journal of physical education, recreation and dance, 75(1), 37-41.

Larson, A. (2005). Preservice teachers' field experience surprises: some things never change. *Physical educator*, (62), 154-163).

Lasierra, G (1993). Análisis de la interacción motriz en los deportes de equipo. Aplicación de los universales ludomotores al balonmano. *Apunts: Educación Física y Deportes* (32), 37-52.

Lasierra, G.; Lavera, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.

Latorre, J. (1989). Los deportes individuales. En AA.VV. *Bases para una nueva E.F.* Zaragoza: CEPID.

Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidos.

Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidos.

Ledesma, R.; Molina, G.; Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante alfa de cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-usf,* vol. 7, (2), 143-152.

Lee, A. M. (2002). Promoting quality school physical education: exploring the root of the problem. *Research quarterly for exercise and sport*. Tomo 73, (2), 118-125.

Lee, M. J. (1993). Moral development and children´s sporting values. In whitehead (eds.). *Development isusues in childreb´s sport and pyisical education* (pp 30-42). Institute for the study of children in sport.

Ley Del Deporte De Andalucía (2003). Ley 6/1998, de 14 de diciembre, del deporte. Boja nº 148 de 29 de diciembre de 1998.

Lin, X.; Telama, R. y Laakso, L. (1996). Parents' physical activity, socioeconomic status and education as predictors of physical activity and sport among children and youths - a 12-year follow-up study. *International review for the sociology of sport* (31), 273 - 291.

Llamas, L. y Moreno, J. A. (2004). Perfil docente del profesor de educación física en la enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 10. Nº 78. Buenos Aires. http//www.efdeportes.com/efd78/gimn.htm. (Consulta: 11 Febrero 2005).

López, M. A.; Ruiz, F. y García, E. (2005). La práctica de actividad físico-deportiva como educadores permanente en tiempo libre: a qué sectores de la población debemos dirigir futuros planes para incentivarla. EN F. Ruiz; R. J. Carrillo; A. Alós; F. Rueda y A. B. Lucena. *Educación física y deporte escolar. EN Actas VI Congreso internacional* (pp. 599-608). Córdoba: Gymnos.

López Parralo, M. J. (2004). Análisis de dos metodologías en iniciación deportiva a través del diario del profesor. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 10. Nº 79. Buenos Aires. http//www.efdeportes.com/efd79/diario.htm. (Consulta: 13 Julio 2005)

López Ros, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. *EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

López Ros, V. y Castejón, F. J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje de la enseñanza deportiva (I). *Revista educación física. Renovar la teoría y la práctica (*68), 5-9.

López Ros, V. y Castejón, J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (II). *Revista de educación física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 12-16.

López, V. M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar.* Barcelona: Inde.

López, V. M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar.* Zaragoza: Inde

Lorenzo, A. y Prieto, G. (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza del baloncesto. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital.* Año 8. Nº 48. Buenos Aires.
http://www.efdeportes.com/efd48/ensb.htm. (Consulta: 3 Mayo 2003)

Lorenzo, F. y Martín, F. (2004). Un estudio sobre intereses, actitudes y práctica de actividad físico-deportiva y género con población de educación secundaria obligatoria. *Habilidad motriz* (23), 6-19.

Lorenzo, R.; García, M.; Candela, J. Mª. y Novo, C. (2005). Actividad física y hábitos saludables en la adolescencia. EN F. Ruiz; R. J. Carrillo; A. Alós; F. Rueda y A. B. Lucena. *Educación física y deporte escolar. EN Actas VI Congreso internacional* (pp. 170-173). Córdoba: Gymnos.

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Metodología de investigación en ciencias humanas y sociales.* Madrid: Thomson.

Luis, J. C. (1999). Formación del profesorado y propuestas para mejorar la actuación en educación física. EN P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. EN *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 1399-1414). Vol. II. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.

Machota, V. E. (2007). El deporte y su valoración en el currículum de educación física escolar. VII *Congreso Internacional sobre la*

enseñanza de la educación física y el deporte escolar, Vol. 1 (pp. 227-235). Badajoz.

Mandel, R. (1984). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.

Manzano, J. I. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado en Andalucía*. Jerez de la frontera (Cádiz). IAD.

Manzano, V. G.; Rojas, A. J. y Ferrández, J. S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel Prácticum.

Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En AA.VV. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la universidad de Sevilla.

Martínez Del Castillo, J. (1993). La construcción económica y social del mercado deportivo de trabajo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (31), 106-117.

Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales.* Barcelona: Alertes.

Martínez, L. (1993). Los agrupamientos en educación física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos/ as. *Perspectiva de la actividad física y el deporte* (13), 8-13.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología* (9), 123-146

Martínez, R. e Ion, D. P. (2004). Representaciones sobre el deporte escolar alavés de los coordinadores de las entidades participantes en el programa 2002-03. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 461-475). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Massad, C. (2000). Recogida de datos. Cuestionario. EN G. Edel. *Manual teórico-práctico de investigación social.(apuntes preliminares)*, (pp. 6-74). Buenos Aires: Espacio editorial.

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.

Matveiev, L. (1980). *Periodización del entrenamiento deportivo.* Madrid: INEF.

Mcbride, R.; Xiang, P.; Wittenburg, D., y Shen, J. (2002). An analysis of preservice teacher' dispositiona toward critical thinking: a cross-cultural perspective. *Asia-pacifit journal of teacher education* (vol. 30) (2), 131-140.

Mccaughtry, N.; Barnard, S.; Martin, J.; Shen, B. y Hodges Kulinna. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools: the student emotional filter. *Research quarterly for exercise and sport* (77) (4), 486-498.

Mccnamee, M. (1992). La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: una revisión crítica. En J. Devís y C. Peiró. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 237-247). Barcelona: Inde.

Mcculloch, G. (2007). Forty years on: presidential address to the history of education society. *History of education* (36) (1), 1-15.

Mckernan, J. (1996). *Investigación – acción y currículum.* Madrid: Morata.

Meakin, D. C. (1982). Moral values in physical education. *Physical education review* (5) (1), 62-82.

Medina, J. (1998). El estudio del conocimiento práctico como mejora de las prácticas de enseñanza del profesor de E.F. propuesta de formación. EN A. Sierra; J. Tierra y M. Díaz. (Eds.) *Formación del profesorado de E.F.* (pp. 129-142). Huelva: Universidad de Huelva.

Medina, M. P. (2006). *Los equipos multiculturales en la empresa multinacional: un modelo explicativo de sus resultados"* tesis doctoral accesible a texto completo en http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb/

Meek, G. y Cutner-Smith, M. (2004). Preservice teachers' value orientations value orientationsand their compatibility with the national curriculum forphysical education. *Physical educador* (61), 88-101.

Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data análisis.* London: Sage Pub.

Mohr, D. J.; Townsend, J. S. y Pritchard, T. (2006). Rethinking middle school physical education: combining lifetime leisure activities and sport education to encourage physical activity. *Physical educator* (63), 18-29.

Molina, L.; Miranda, M. T. y Torres, E. (2004). Análisis de los aspectos metodológicos del currículum de educación física en 3º de la ESO desde la perspectiva de género, en los centros públicos de la mancomunidad del Valle del Guadiato**.** *Habilidad motriz* (23-24), 96-121.

Molina, L.; Torres, E.; Miranda, M. T. y Martínez De Quel, O. (2005). EN F. Ruiz; R. J. Carrillo; A. Alós; F. Rueda y A. B. Lucena. *Educación física y deporte escolar. EN Actas VI Congreso internacional* (pp. 224-230). Córdoba: Gymnos.

Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte* (27) http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluencia41f.htm (Consulta: 18 Noviembre 2007)

Monte, J. C; Zamora, A; Pérez, A; y Gómez, N. (2005). Amenorrea, anorexia y deporte en adolescencia. Cienc ginekol (9) (1), 22-28

Montil, M.; Barriopedro, Mª. I. y Olivan, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/ as de la comunidad autónoma de Madrid. *Apunts: Educación Física y Deportes* (82), 5-11.

Moreno, F. J. (1998). El deporte escolar como labor intencionada de intervención psicopedagógica y de aprendizaje. EN F. Ruiz; E. García y A. J. Casimiro. *Nuevos horizontes en la E.F. y el Deporte Escolar.* Málaga: IAD.

Moreno, J. A., Martínez, C., Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de ciencias del deporte* (3) (2), 20-43.

Moreno, J. A.; Hellín, P. y Hellín, Mª. G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts: Educación Física y Deportes* (85), 28-35.

Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. Y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista española de Educación Física* (9), 14-28.

Mota, J. y Queirós, P. (1996). Children's behavior. Physical activity regarding parents' perception vs. Children's activity. *International review for the sociology of sport* (31), 173 - 183.

Murcia, N. (2001). El aprendizaje significativo. Una necesaria relación en la educación física. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital.

Año 7. Nº 39. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd39/signif.htm. (Consulta: 9 Mayo 2004)

Napper-Owen, G.E.; Kovar, S.K.; Ermler, K.L. y Mehrhof, J.H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* (19), 2-21.

Navarro, V. (1997). *Análisis estructural y funcional de los juegos deportivos.* EN *Salud, Deporte y Educación* (PP. 201-226). Las palmas de G.C.I.C.E.P.S.S.

Nelson, M.C.; Neumark-Stzainer, D; Hannan, P.J.; Sirard, J.R. y Story, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Pediatrics,* (118) (6), 1627-1634. http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/118/6/e1627. (Consulta: 17 Junio 2007).

Nuviala, A. y Nuviala, R**.** (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte* (20)

Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En Ruiz Juan, F. Y González Del Hoyo, EN Actas del *V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 381-386).Valladolid: AVAPEF.

Orlando, O. (2000). El profesor de educación física ante los accidentes escolares". *Revista digital portal fitness.* . http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/accidentes_laborales.htm. (Consulta: 3 Abril 2006)

Orts, F. (2004). La legislación deportiva en las comunidades autónomas y el modelo educativo del deporte. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 309-324). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Orts, F. y Mestre, J. A. (2005). La organización del deporte en edad escolar en la ciudad de valencia desde una perspectiva educativa (pp. 9-29). En actas del I *Congreso de Deporte en Edad Escolar. Propuesta para un nuevo modelo.* Valencia: Ayuntament de València.

Ossorio, D. (2002) la educación en valores a través de las actividades físico. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año8. Nº 50. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm. (Consulta: 9 Septiembre 2005)

Palacios, J. (1991). El planteamiento educativo como solución al problema de la violencia en el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes.* (23), 89-98.

Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel. *Manual teórico-práctico de investiación social. (Apuntes prelimiares)* (pp. 99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.

Palou, P.; Borras, P. A. y Ponseti, F. J. (2000). Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de la salud desde la perspectiva social. EN *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física. Educación Física y Salud* (pp. 665-672). Jerez de la frontera (Cádiz).

Palou, P.; Ponseti, X.; Gili, M.; Borrás, P. A. y Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación Física y Deportes* (81), 5-11.

Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Paris, F. (1999). *Estructura y organización del deporte en España*. Fondo social europeo.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Parlebas, P. (1996). Perspectivas para una educación física moderna. *Cuadernos técnicos del deporte nº 25*. Málaga: IAD.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Sage publications . London: Beverly hills.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation & evaluation methods.* Sage publications . London: Beverly hills.

Paulo, P.; Ponseti, X.; Gili, M.; Antoni, P. y Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación Física y Deportes* (81), 5-11.

Pérez Turpin, J. A. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social.* Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Pérez, V. y Devís, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del*

deporte (10). http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/portada10.html (Consulta: 30 Mayo 2006)

Piernavieja (1969). Depuerto, deporte, protohistoria de una palabra. *Citius, altius, fortius* (1-2), 5-19.

Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas.* Barcelona: Inde.

Pieron, M. (2003). Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida. EN Actas del *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y calidad de vida* (pp. 328-342).

Pieron, M. (2005). Los contenidos de la educación física en el desarrollo de un estilo de vida saludable: una perspectiva internacional. En F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 91-124). Madrid: Gymnos.

Pino, J.; Vegas, G.; Moreno, M. I. (2001). La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 7. Nº 41. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd41/inic.htm. (Consulta: 7 Febrero 2004)

Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En J. l. Antón (Coord.) *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Unisport. Málaga.

Placek, J. H. (1984). A multi-case study teacher plinning in physical eucation. *Journal of Teaching in Physical Education* (4), 39-49.

Prat, M. (1999). El perfil personal y profesional del maestro de educación física en cataluña. EN P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. EN *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 1435-1445). Vol. II. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas.* Zaragoza: Inde

Prat, M.; Font, R.; Soler, S. y Calvo, J. (2004). Educar en valores, deporte y nuevas tecnologías. *Apunts: Educación Física y Deportes* (78), 83-90.

Rabadán, I.; Guillén, M.; Benítez, J. D., Montero, A. (2003). Estudio de las necesidades deportivas en los centros educativos de la ciudad de córdoba. EN F. Ruiz; R. J. Carrillo; A. Alós; F. Rueda y A. B. Lucena. *Educación física y deporte escolar. EN Actas VI Congreso internacional* (pp. 730-734). Córdoba: Gymnos.

Ramón, I. (2002). Estudio sociológico de la violencia en el fútbol. *Habilidad motriz* (19), 19-25.

Ramos, R; Valdemoros, M. A.; Sanz, E. y Ponce De León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). http://www.ugr.es/~recfpro/rev112art6.pdf. (Consulta 12 Diciembre 2007).

Read, B. (1992). El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís y C. Peiró (Comps.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Refoyo, I. (2001). *La decisión táctica de juego y su relación con la respuesta biológica de los jugadores: una aplicación al baloncesto como deporte de equipo*. *Tesis doctoral*. Madrid.

Riemer, B. A. y Visio, M. E. (2003). Gender typing of sports: an investigación of metheny's classification. *Research quarterly for exercise and sport* (74) (2), 193-204.

Rivadeneyra, M. L. (2003). *Deporte, mercado laboral, y formación inicial en España en el siglo XX*. Sevilla: Wanceulen.

Robles, J. (2002). Trabajo de campo sobre el análisis del juego infantil en primaria. EN P. Sáenz-López; J. A. Rebollo y M. Díaz. *Vamos a jugar: el juego de primaria* (pp. 99-125). Huelva: Servicio de publicaciones de la universidad de Huelva.

Robles, J.; Abad, M. T.; Giménez, F. J. (2005). El tratamiento del deporte en relación con la promoción de valores durante La E.S.O. En F. J. Giménez; P. Sáenz-López y M Díaz. (Eds). *Educar a través del deporte* (pp. 199-126). Huelva: Servicio de publicaciones de la universidad de Huelva.

Rodríguez López, J. Mª. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Rodríguez López, J. Mª. y Sáenz-López, P. (1999). Modelos de evaluación implícitos en los alumnos de 3º de magisterio de la especialidad de E.F. EN P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. EN *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 338-348). Vol. II. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.

Rodríguez Ordax, J.; De Abajo, S. y Márquez, S. (2003). Actividad física y deportiva del alumnado de educación obligatoria en el municipio de Avilés. *Revista educación física. Renovar la teoría y la práctica,* (91), 11-18.

Rodríguez Sutil, C. (1994). La entrevista psicológica. EN J. M Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 241-258). Madrid: Síntesis psicológica.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Romero Cerezo, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training fútbol* (16), 28-38.

Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8(1).* http://www.ugr.es/~recfpro/rev81art5.pdf. (Consulta 12 Diciembre 2007)

Romero Cerezo, C. (2005). La otra cara de la moneda: las federaciones, los clubes y los entrenadores en el deporte escolar. En F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 127-144). Madrid: Gymnos.

Romero Granados, S. (2000). Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos. *EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 81-110). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Romero Granados, S. (2002). *Valores en el deporte.* Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Edusport.

Romero Granados, S. (2004). *Año europeo de la educación por el deporte*. http//iris.cnice.mecd.es/edfisica/publico

Romero Granados, S. (2004). Padres, deporte y educación. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 27-42). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Romero Granados, S. (2005). Padres/ madres en el deporte en edad escolar. EN Mª. L Zagalaz; E. J. Martínez y P. A. Latorre. *Respuesta a la demanda social de actividad física* (pp. 125-14)2. Madrid: Gymnos.

Romero Ramos, Mª J. (2004). El deporte en edad escolar de Sevilla. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 353-364). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, L. M. (1996). Iniciación en los deportes o el desarrollo de la competencia deportiva en el medio escolar: ideas para una reflexión. En A. Díaz Suarez (Comp). *El deporte en educación primaria* (pp. 143-152). Murcia.

Ruiz Pérez, L. M.; Graupera, J. L. y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la "escala GR de participación social en el aprendizaje". *Motricidad. European journal of human movement* (12), 151-168.

Ruiz, F. (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la universidad de Almería*. Almería: universidad de Almería. Servicio de publicaciones.

Ruiz, F. y García, M. E. (2005). ¿Implicación de los docentes de educación física en el deporte escolar? En F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 211-236). Madrid: Gymnos.

Ruiz, F.; García, M. E. Y Gavala, J. (2005). El abandono de la actividad físico-deportivo extraescolar por parte del alumnado almeriense de enseñanza secundaria. En F. Ruiz; I. Jiménez; D. Moral; I. Urbano y F. Crespín. *El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 237-256). Madrid: Gymnos.

Ruiz, L. M.; Gutiérrez, M.; Graspera, J. L.: Linaza, J. L. y Navarro, F. (2001). *Desarrollo el comportamiento motor y deporte.* Madrid: Síntesis.

Sáenz-López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.

Sáenz-López, P. (1998*). La formación del maestro principiante especialista en educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Sáenz-López, P. (2000). *El maestro principiante de educación física.* Sevilla: Wanceulen.

Sáenz-López, P. y Giménez, F. J. (2000). Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en educación física. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 5. Nº 21. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd21/tareasm.htm. (Consulta: 6 Marzo 2004)

Sáenz-López, P.; Ibáñez, S. Y Giménez, F. J. (1999). La motivación en las clases de educación física. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 4. Nº 17. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm (Consulta: 16 Marzo 2004)

Sáenz-López, P.; Tierra, J. (1995). Características generales de las actividades físicas organizadas. EN M. Díaz; P. Sáenz-López y J. Tierra. *Iniciación deportiva en primaria: actividades físicas organizadas.* Sevilla: Wanceulen.

Salinas, F. y Viciana, J. (2006). La planificación de los bloques de contenidos de la educación física en educación secundaria obligatoria. Www.cienciaydeporte.net. Nº 3. http://www.cienciaydeporte.net/articulo_0306_1.php (Consulta 14 Marzo 2007)

Salinas, F.; Maranda, Mª T. y Viviana, J. (2006). ¿Hacia donde orientan los profesores de E.F. en su formación inicial sus planificaciones? Comparación entre las facultades de España y Galicia. *Revista educación física. Renovar la teoría y la práctica* (101), 5-14.

Sallis, J. F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and science in sport and exercise* (32), 1598-1600.

Sallis, J. F.; Prochaska, J.; Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sport and exercise* (33), 963-973.

Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte.* Madrid: Gymnos.

Sánchez Bañuelos, F. (1995). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. Blázquez (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 77-94). Barcelona: Inde.

Sánchez Bañuelos, F. (2000). Análisis del deporte en la edad escolar y una alternativa para el futuro. EN Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar, 63-80. Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Sánchez Bañuelos, F. (2002). *Didáctica de la educación física y el deporte.* Madrid: Gymnos.

Sánchez Bañuelos, F. (2002).perspectivas y orientaciones para el deporte en la escuela. En educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (6), 11-27

Sanchís, J. (2005). Los valores del deporte en el año europeo de la educación a través de deporte. EN F. J. Giménez; P. Sáenz-López y M. Díaz. (Eds). *Educar a través del deporte* (pp. 23-32). Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

Santiago, J. J. (2002). El desarrollo de valores sociales positivos dentro del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 47. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd47/valores.htm. (Consulta: 26 Enero 2004)

Sanz, E. y Ponce, A. (2006). La necesidad de educar la dimensión de ocio físico-deportivo. Propuesta surgida de un estudio centrado en una comunidad universitaria. *Tándem. Didáctica de la educación física* (20), 73-88.

Saraví, J. R. (2000). La iniciación deportiva y la intervención del adulto. Algunas reflexiones desde una perspectiva didáctica. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 5. Nº 26. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd26/inicdep.htm. (Consulta: 14 Enero 2004)

Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte.* Barcelona.:Institut d'estudis ilerdencs.

Schorderet, L. (1975). *La entrevista. Su técnica.* Madrid: Orines.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1996). *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad.* México: Trillas.

Sebastián, E. (1995). La enseñanza de los deportes individuales. Modelo de intervención pedagógica. En D. Blázquez (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 311-332). Barcelona: Inde.

Seirul. Lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 61-76). Barcelona: Inde.

Selltiz, C.; Johada, M.; Deutsch, M. y Cook, S.C. (1976). *Métodos de investigación en las ciencias sociales.* Madrid: Rialp.

Serra, J. R. (2006). Estudio epidemiológico de los niveles de actividad física en los estudiantes de educación física obligatoria. *Apunts: Educación Física y Deportes* (83), 25-34.

Seybol, A. M. (1974). *Principios pedagógicos en la educación física.* Buenos Aires: Kapelusz.

Shimón, J. (2005). Red alert: gender equity issues in secondary physical education**.** *Journal of physical education, recreation & dance*. Tomo 76, (7), 6-11.

Sierra Bravo, R. (1982). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tabernero, B; Márquez, S. y Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en le proceso de iniciación deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (1), 9-15.

Tamayo, J. A. e Ibáñez, J.C. (2006). Las instalaciones deportivas como factor de calidad en el desarrollo de la actividad físico deportiva en el marco escolar y extraescolar. *Habilidad motriz* (26), 27-37.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos.

Tejada, J. (2007*). La evaluación en educación física en primaria en Huelva y provincia*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Tercedor, P.; Chillón, P.; Delgado, M.; Pérez, I. J. y Martín, M. (2005). El género como factor de variabilidad en las actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva. Trabajo realizado en la ciudad de granada (España). Estudio AVENA. *Apunts: Educación Física y Deportes* (82), 19-25.

Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís, y C. Peiró (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Torres, G.; Castarlenas, J. Ll. (2004). Deporte, estilo de vida activo: consideraciones a través del judo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (75), 32-38.

Trepat, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez, D (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-114). Barcelona: Inde.

Tuero, C.; Márquez, S. y De Paz, J. (2001). El cuestionario como instrumento de valoración de la actividad física *Apunts: Educación Física y Deportes* (63), 54-61.

Turner, A. P.; Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (techniques approach and games centered (tactical focus) approach). *Internacional Journal of Physical Education* (4), 15-31

Ugarte, R. (2005). Estudio sociodemográfico relativo a los técnicos y preparadores físicos vinculados al sector federado del deporte en chile. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 10. Nº 81. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd81/chile.htm. (Consulta: 9 Julio 2006)

Unisport. (1992). *Carta europea del deporte.* Unisport. Málaga.

Ureña, F. (Coord). (1997). *La educación física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica.* Barcelona: Inde.

Vallejo, J. A. (2007). La educación como servicio público. *El diario montañé.* (Consulta: 25 Septiembre 2007).

Vázquez Gómez, B. (2001). Deporte y educación. EN B. Vázquez; O. Camerino; M. González; F. Del Villar; J. Devis y P. Sosa (Coord.). *Bases educativas de la educación física y el deporte* (pp. 333-356). Madrid: Síntesis.

Veiga, O. (2001). Niveles de práctica de la actividad física y deportiva en niños jóvenes: revisión de estudios españoles. *II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.* Valencia.

Velázquez, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte. EN *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del*

profesorado de educación física (pp. 481-492). Cuenca: Servicio de publicaciones de la universidad de castilla-la mancha.

Velázquez, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas Del XIX Congreso Nacional de Educación Física. El currículum de educación física a debate* (pp. 65- 106). Vol. I. Murcia: Universidad de Murcia.

Velázquez, R. (2002). Sobre las reglas del juego y sobre su valor educativo y didáctico en La Iniciación Deportiva Escolar. *Lecturas: Educación Física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 45. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd45/juego.htm. (Consulta: 2 Febrero 2004)

Velázquez, R. (2003). Sobre la edad apropiada para el comienzo de la práctica deportiva. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 57. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd57/edad.htm. (Consulta: 2 Febrero 2004)

Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cuantitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo,* 7 (15), 38-40.

Viciana, J. (1998a). Comparación de las preferencias entre profesores en servicio y en formación inicial. EN A. Sierra; J. Tierra y M. Díaz. (Eds). *Formación del profesorado en educación física* (pp. 159-172). Huelva: Servicio de publicaciones de la universidad de Huelva.

Viciana, J. (1998b). Procedimiento de una investigación-acción colaborativo entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de Granada. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 3. Nº 12. Buenos Aires. http://www.efdeportes.com/efd12/jesusv.htm. (Consulta: 8 Febrero 2004)

Viciana, J. (1998c). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo. Microfichas.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Viciana, J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (i). La técnica de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes* (56), 10-16.

Viciana, J. y Requena, B. (2002). La planificación de la educación física por el profesorado en formación permanente. En J, Viciana. *Planificar en educación física* (pp. 237-252). Zaragoza: Inde

Viciana, J.; (1998d): El aprendizaje deportivo en edad escolar, eficacia de un tratamiento global del deporte del voleibol evaluado tradicionalmente. *Habilidad motriz* (11), 39-43.

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.; Salinas, F. y Miranda. (2006). Comparación de la formación inicial ofrecida por las universidades de Granada y el resto de España sobre la planificación en educación física. *Lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 11. Nº 97. Buenos Aires. http://Www.Efdeportes.Com/Efd97/Granada.Htm. (Consulta: 12 Abril 2007)

Viciana, J.; Sánchez, C. y Zabala, M. (2004). Educar a través del deporte: análisis de las instrucciones en entrenadores de fútbol de base durante las competiciones. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 493-509). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

Viciana, J.; Zabala, M.; Dalmau, J. M.; Miranda, M. T. Y Sánchez, C. (2004). Análisis de las opiniones del profesorado en formación inicial acerca de la planificación de la educación física. I *Congreso nacional innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte*, pp. 48-59. Jerez de la frontera (Cádiz).

Viviana, J. (2002). *Planificar en educación física*. Zaragoza: Inde

Viviana, J.; Salinas, F. y Cacca, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de educación física en secundaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 11(2). http://www.ugr.es/~recfpro/rev112art4.pdf (Consulta 18 Diciembre 2007)

Vizcarra, Mª. T. y González Villegas, I. (2004). Ejemplificación de una propuesta metodológica para trabajar habilidades sociales en el deporte escolar. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar,* 141-159. Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

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.

Walker, R. (1997). Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.

Wein, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. Un óptimo modelo de formación como clave de futuros éxitos. Madrid: CEDIF. RFEF.

Werner, P.; Almond, L. (1990). Models of games education. *The journal of physical education, recreation & dance*, vol. 61 (4), 23-27

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, i. Enfoques, teorías y métodos*.. Barcelona: Paidos educador. MEC

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 V. Mazón; D. Sarabia; F. J. Canales y F. Ruiz. *La enseñanza de la educación física y del deporte escolar. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 555-561). Cantabria: A. D. E. F.

Zabala, M.; Viciana, J.; Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. *lecturas: educación física y deportes.* Revista digital. Año 8. Nº 48. Buenos Aires. http:www.efdeportes.com/efd48/eso.htm. (Consulta 5 Septiembre 2004)

Zurita, F. (1998). *Deportes individuales en primaria. Atletismo y tenis.* Proyecto Sur. Granada.

CAPÍTULO 7

ANEXOS

7.- ANEXOS

7.- ANEXOS

- 7.1.- CARTA PRESENTACIÓN PARA LA VALIDADCIÓN CIESTIONARIO
- 7.2.- CARTA DE PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO
- 7.3.- CUESTIONARIO
- 7.4.- ENTREVISTA

Cuadro 84: Resumen capítulo 7

A continuación presentamos el instrumento de investigación utilizado para el desarrollo de nuestro estudio, así como la carta de presentación dirigida a cada profesor de Educación Física.

7.1.- CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Estimado compañero:

Necesitamos de tu colaboración para llevar a cabo un trabajo de investigación en relación con el deporte en la E.S.O. Nos gustaría que leas el cuestionario que adjuntamos a continuación y dieras tu opinión acerca de las siguientes cuestiones:

1.- Los items que contiene el cuestionario, ¿se enmarcan correctamente dentro de las dimensiones propuestas?

2.- ¿Incluirías alguna / as dimensiones o cuestiones, o por el contrario crees que sobra alguna / s?

3.- Por último, según tu parecer, ¿qué modificaciones realizarías teniendo en cuenta las dos preguntas anteriores?

Con el objetivo de que comprenda mejor la finalidad que tiene el cuestionario dentro de la investigación exponemos los objetivos que intentamos conseguir con el mismo:

- Establecer el perfil del profesorado que imparte clases de Educación Física en la Educación secundaria Obligatoria de la Provincia de Huelva.
- Formas de entender y aplicar los principios de iniciación deportiva (I.D.), en las clases de E.F.
- Conocer el enfoque de la planificación que los profesores de E.F. de la E.S.O. utilizan en torno a los Deportes practicados durante sus clases.
- Análisis los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación física.

Lea detenidamente cada pregunta antes de contestar. Marque con una cruz la respuesta o respuestas más correctas. Si se equivoca, rodee con un círculo la incorrecta y vuelva a marcar con una cruz la correcta. El cuestionario es totalmente anónimo por lo que le pedimos la máxima sinceridad.

Agradecemos de antemano su dedicación, y le rogamos que lo devuelva en el menor tiempo posible. Muchas gracias.

7.2.- CARTA DE PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

Estimado/ a compañero/ a:

El cuestionario que a continuación presentamos se pasará en todos los centros de E.S.O. de la provincia de Huelva con el objetivo de estudiar el **deporte como contenido dentro de la asignatura de E.F.**

Con la finalidad de que comprendas mejor el propósito que tiene el cuestionario dentro de la investigación exponemos los objetivos que intentamos conseguir con el mismo:

1. Establecer el perfil del profesor de Educación Física de la Educación Secundaria en la Provincia de Huelva.
2. Conocer los intereses y las preocupaciones formativas del docente de Educación Física en relación a los contenidos deportivos
3. Analizar las opiniones de los docentes respecto a la presencia de una metodología propia de la etapa de la iniciación deportiva a lo largo de la Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.
4. Análisis los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.
    4.1. Identificar los contenidos deportivos que se trabajan en las cases de Educación Física a lo largo de la ESO.
    4.2. Conocer qué tipo de objetivos persiguen los docentes con la aplicación de los contenidos deportivos.
    4.3. Analizar la metodología de enseñanza aplicada durante el desarrollo de los contenidos deportivos.
    4.4. Analizar qué, cómo y cuándo se evalúa el proceso de enseñanza de los contenidos deportivos, así como los instrumentos que se utilizan para la misma.
5. Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos en las clases de Educación Física.

Sin otro particular,

recibe un cordial saludo

7.3.- CUESTIONARIO

Estimado compañero / a:

Nos dirigimos a usted para pedirle su colaboración en la investigación que estamos llevando a cabo, en la que pretendemos estudiar aspectos relacionados con la enseñanza de los deportes en la etapa de la E.S.O.

El cuestionario consta de 64 preguntas. Lea detenidamente cada pregunta antes de contestar. Marque con una cruz la respuesta o respuestas más correctas. Si se equivoca, rodee con un círculo la incorrecta y vuelva a marcar con una cruz la correcta. El cuestionario es totalmente anónimo por lo que le pedimos la máxima sinceridad.

Agradecemos de antemano su dedicación, y le rogamos que lo devuelva en el menor tiempo posible. Muchas gracias.

1. Género

- Hombre	
- Mujer	

2. Edad

- 21/30 años	
- 31/40 años	
- 41/50 años	
- 51 ó más	

3. ¿Qué titulación académica posees?

- Lcdo. en Educación Física	
- Lcdo. en Psicopedagogía con Magisterio E.F.	
- Diplomado en Primaria. especialista E.F.	
- Otras (Indicar):	

4. ¿Posees alguna titulación deportiva?

- Sí	
- No	
- ¿De qué deporte/?	
- Nivel	

5. ¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?

- 0/5 años	
- 6/14 años	
- 15 ó más	

6. Actualmente soy

- Interino en sustitución	
- Interino con vacante	
- Funcionario con destino provisional	
- Funcionario con destino definitivo	

7. ¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva? (Si contestas negativamente pasa a la pregunta 9)

- Sí, con la titulación correspondiente	
- Sí, pero sin la titulación correspondiente	
- No	
¿De qué deporte?	

8. ¿Has sido jugador federado en algún o algunos deporte/ s? (Si contestas negativamente pasa a la pregunta 11)

- Sí	
- No	
¿De qué deporte /s?	

9. Actualmente formo parte de un grupo de trabajo de profesores.

- Sí	
- No	
¿De qué trata?	

10. De los bloques de contenidos del área de E.F. indica, según tu prioridad, a cuáles le das más importancia. (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Condición física y salud										
- Juegos y deportes										
- Cualidades motrices básicas										
- Actividades en el medio natural										
- Expresión corporal										

MARCA CON UNA "X" LA OPCIÓN CON LA QUE ESTÉS MÁS DE ACUERDO

	Nada de acuerdo	**Poco de acuerdo**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
11. Creo que los conocimientos adquiridos en la carrera son suficientes para impartir cualquier contenido deportivo				
12. Suelo intercambiar opiniones, experiencias con compañeros para completar mi formación				
13. Habitualmente suelo ir a cursos de formación, jornadas, seminarios relacionados con el deporte escolar o deporte base				

14.	Habitualmente leo revistas y/o libros para continuar mi formación				
15.	Creo que con mi experiencia diaria en las clases de E.F. es suficiente para mi labor como docente				
16.	La Iniciación Deportiva (I.D.) es un periodo en el que el sujeto toma contacto con la actividad físico deportiva				
17.	La I.D. es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que engloba desde la toma de contacto hasta que el sujeto es capaz de jugarlo adecuadamente				
18.	Durante la I.D. interesa más la formación de nuestros alumnos /as que el rendimiento que obtengan				
19.	El periodo comprendido entre los 12-16 años es una etapa óptima para llevar a cabo la I.D.				
20.	La I.D. en el ámbito escolar debe tener una visión polivalente de la práctica deportiva				
21.	Lo ideal es comenzar a trabajar la I.D. en el tercer ciclo de primaria				
22.	Selecciono los deportes debido a su riqueza en el aprendizaje				
23.	Selecciono los deportes debido al material del que dispongo				
24.	Selecciono los deportes debido a las instalaciones de las que dispongo				
25.	Selecciono los deportes por ser novedosos y motivantes para los alumnos				
26.	Selecciono los deportes por ser los que demandan los alumnos				
27.	Selecciono los deportes por ser los que más conozco /domino				
28.	Los objetivos que planteo son principalmente de aprendizajes deportivos				
29.	Los objetivos que planteo están relacionados con aspectos competitivos				
30.	Los objetivos que planteo están relacionados con aspectos recreativos				
31.	Los objetivos que planteo son principalmente educativos para fomentar valores y actitudes positivas				
32.	Los objetivos que planteo son los mismos para todos los alumnos				

33. En tu opinión, ¿qué valores educativos podemos fomentar con la enseñanza de los deportes en las clases de E.F.?_____

34. ¿A qué deportes le dedicas más tiempo? (Siendo 3 al que le dediques más tiempo y 1 al que menos)Marca con una "X" lo que proceda

	1º CICLO			2º CICLO		
	1	2	3	1	2	3
- Individuales						
- Colectivos						
- Adversarios						

35. ¿Qué deportes impartes en las clases de E.F.?

1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.

36. ¿Utilizas los deportes para trabajar otros bloques de contenidos del área de E.F.?

- Sí	
- No	
¿De qué bloque/s se trata?	

37. ¿Qué prioridad tienen para ti los conceptos, procedimientos y actitudes al impartir una U.D. deportiva? (Señala una opción)

- Procedimientos - conceptos – actitudes	
- Actitudes - procedimientos – conceptos	
- Procedimientos - actitudes – conceptos	
- Conceptos - procedimientos – actitudes	

38. ¿Cuántas unidades didácticas (U.D.) dedicas a los deportes?

1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.

39. ¿Realizas evaluación inicial antes de comenzar con un deporte, para conocer el nivel de los alumnos?

- Sí	
- No	
- A veces	

40. ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos /as al final de cada U.D.?

- Sí	
- No	

41. ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes durante la U.D.?

- Sí	
- No	

42. ¿Suelo realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos /as al final de cada trimestre?

- Sí	
- No	

43. ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar las U.D. dedicadas a los deportes?

- Observación sistemática	
- Prueba de ejecución técnica	
- Prueba de examen teórico	
- Trabajos de los alumnos	
- Otra (Indicar)	

44. ¿Los criterios de evaluación de cada U.D. son los mismos para todos los alumnos?

- Sí	
- No	
- A veces	

45. ¿Qué porcentaje le das al evaluar la U.D. deportiva?

	1º CICLO	2º CICLO
- Conceptos	%	%
- Procedimientos	%	%
- Actitudes	%	%

46. ¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes individuales? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- E.P. Global										
- E.P. Analítica										
- E.P. Mixta										

47. ¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes colectivos? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- E.P. Global										
- E.P. Analítica										
- E.P. Mixta										

48. ¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes adversarios? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- E.P. Global										
- E.P. Analítica										
- E.P. Mixta										

49. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes individuales? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Mando directo										
- Mando directo modificado										
- Asignación de tareas										
- Descubrimiento guiado										
- Enseñanza recíproca										
- Resolución de problemas										
- Libre exploración										

50. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes colectivos? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Mando directo										
- Mando directo modificado										
- Asignación de tareas										
- Descubrimiento guiado										
- Enseñanza recíproca										
- Resolución de problemas										
- Libre exploración										

51. ¿Qué estilos de enseñanza utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes de adversarios? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Mando directo										
- Mando directo modificado										
- Asignación de tareas										
- Descubrimiento guiado										
- Enseñanza recíproca										
- Resolución de problemas										
- Libre exploración										

MARCA CON UNA "X" LA OPCIÓN CON LA QUE ESTÉS MÁS DE ACUERDO

	1º CICLO E.S.O.				2º CICLO E.S.O.			
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Total-mente de acuerdo	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Total-mente de acuerdo
52. Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspectos lúdicos								
53. Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspectos técnicos								
54. Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspecto tácticos								
55. Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas								
56. Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica								
57. Utilizo predominante una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas								
58. Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos								
59. Habitualmente el trabajo técnico lo realizo en situaciones situaciones de juego								
60. Habitualmente los medios técnicos – tácticos los trabajo en situaciones de juego								
61. Me resulta fácil motivar a los alumnos /as a través de los contenidos deportivos								
62. Utilizo los deportes alternativos y novedosos para motivar a los alumnos								

63. Si se hiciera un seminario de formación donde se trabaje aspectos relacionados con la aplicación de los deportes en la E.S.O., ¿te gustaría participar?

- Sí	
- No	

64. ¿Sobre qué aspectos concretos te gustaría profundizar?_____

7.4.- ENTREVISTA

1. Me gustaría que me comentaras cuál ha sido tu formación académica.

2. Podrías hablarme de tu experiencia como docente. (Años trabajados, situación actual, impartir otras asignaturas)

3. En cuanto a la formación deportiva fuera del contexto educativo, ¿qué titulaciones posees?

4. Si te parece, ahora quisiera que me comentaras, ¿cuál ha sido tu experiencia en el mundo del deporte como de entrenador?

5. ¿Y cuál ha sido tu experiencia en el mundo del deporte como deportista?

6. Volviendo a tu formación académica, qué asignaturas consideras que te han sido útiles para la enseñanza de los contenidos deportivos en la ESO (¿Para qué te han servido?)

7. Actualmente, ¿continúas ampliando tus conocimientos en relación a los contenidos deportivos? ¿Cómo lo haces? (Cursos, libros, reuniones con compañeros)

8. ¿Qué es para ti la ID?

9. Podrías justificarme desde tu punto de vista la presencia o no presencia de la ID en la ESO

10. Por qué consideras que es o no un contenido importante a tener en cuenta en la ESO

11. A la hora de planificar los contenidos deportivos, ¿qué aspectos tienes en cuenta?

12. ¿Qué deportes eliges para aplicar en el aula? (Deportes individuales, colectivos, de adversarios)

13. ¿Por qué eliges esos deportes?

14. En cuanto a la secuenciación de los contenidos deportivos, podrías comentarme ¿cómo la realizas? (A lo largo de toda la etapa, por ciclos...) (¿Por qué?)

15. Podrías decirme de manera general, qué objetivos pretendes lograr con la aplicación de los deportes.(Educativos, valores, técnica, táctica, lúdicos)

16. Planteas los mismos objetivos para todos los alumnos.

    a. En qué aspectos te basas para diferenciar el nivel de cada alumno

    b. Entonces a todos los alumnos /as les pides los mismos objetivos, ¿no tienes en cuenta el nivel inicial de cada uno?

17. ¿Qué opinas sobre la utilización del juego en la ESO como medio para aprendizaje del deporte en general, y cómo lo utilizas en tus clases?

18. ¿Qué opinas sobre la utilización de la competición en las clases de EF y cómo sueles utilizarla en tus clases?

19. ¿Qué importancia tiene para ti la adquisición de los gestos técnicos al trabajar los contenidos deportivos en las clases de EF?

20. ¿Cómo sueles trabajarlos?

21. Podrías comentarme, ¿qué importancia le das a que tus alumnos /as asimilen los elementos tácticos básicos?

22. ¿Cómo sueles trabajarlos?

23. Respecto al conocimiento de las reglas básicas de los deportes, ¿cómo suelen aprender estas reglas tus alumnos?(adaptación de regla, materiales, medidas del terreno de juego...)

24. Qué tipo de metodología sueles aplicar en tus clases fundamentalmente. (Tradicional, activa)

25. ¿Por qué utilizas esa metodología?

26. En cuanto a la utilización de materiales, que materiales utilizas en tus clases a la hora de impartir los deportes.

27. A la hora de evaluar las UD de los contenidos deportivas, ¿cuándo las realizas?(Ev. Inicial, continua, final)

28. Qué instrumentos utilizas para realizas la evaluación de estas UD(Conceptos, procedimientos y actitudes)

29. Entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ¿Cuál de ellos tiene más peso específico a la hora de calificar a tus alumnos? ¿Por qué?

30. Me gustaría saber tu opinión sobre el hecho de que haya conexión entre los profesores de EF y los entrenadores de las actividades extraescolares deportivas, y si tú lo llevas a cabo. ¿Por qué?

31. Si asistieras a un seminario de formación sobre qué aspectos te gustaría que se trabajara (Contenidos relacionados con la metodología, contenidos pedagógicos, técnicos, tácticos)

32. Cómo te gustaría que fuera, presencial, semipresencial, teórico, práctico...

33. Cuándo crees que es mejor que se lleve a cabo dicho seminario. (Al principio del curso, a lo largo de mismo...)