

El desarrollo curricular del deporte según la percepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa

Curriculum development in sport according to teachers' perceptions from a qualitative perspective

José Robles Rodríguez, Francisco Javier Giménez Fuentes-Guerra, Manuel Tomás Abad Robles, Andrés Robles

Rodríguez

Universidad de Huelva

Resumen. El objetivo de este trabajo consistió en describir y analizar cómo el profesorado lleva a la práctica el deporte en las clases de educación física durante la etapa de educación secundaria. Para ello se entrevistó a diez docentes con perfiles diferenciados. El análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante chequeos cruzados, y para objetivar el análisis realizado de las entrevistas se calculó la fiabilidad interna entre los codificadores (87%), además se obtuvo un Índice de Kappa promedio $K=.76$, con un nivel de significación de $p < .001$. En cuanto a los resultados podemos destacar que los deportes colectivos y tradicionales son los más utilizados, y que las chicas presentan un menor grado de participación. Entre los objetivos que el profesor pretendía inculcar en el alumnado, destaca la promoción de hábitos de práctica deportiva. Por último, no se percibe un cambio metodológico en la enseñanza de este contenido ya que se sigue utilizando una metodología tradicional.

Palabras clave. percepción del profesor, currículum, educación física, deporte, entrevista.

Abstract. The aim of this study was to describe and analyze the scheduling of sport in physical education classes during the stage of secondary education. Ten teachers with different profiles were interviewed. The analysis of the interviews was carried out by cross-checking, and in order to objectify the analysis of the interviews the internal reliability between coders (87%) was calculated. A Kappa Index average of .76, with a significance level of $p < .001$ was also obtained. The results showed that traditional team sports are the most commonly used, and that girls have a lower degree of participation. Among the objectives that the teacher tried to instill in students, we must highlight the promotion of sports practice habits. Finally, there is not any noticeable change in methodology in teaching this content because it still uses a traditional methodology.

Keywords: teacher perception, curriculum, physical education, school sport, interview.

Introducción

Los aspectos relacionados con el deporte durante la edad escolar han sido descritos y analizados en algunas investigaciones (De Hoyo & Sañudo, 2007; Giménez, 2010; Griffin & Patton, 2005). Sin embargo, cuando se trata de estudiar el deporte dentro del área de educación física (EF) durante la etapa de Educación Secundaria, la realidad es muy distinta, ya que, a pesar de que se detecta que éste es el contenido más demandado por gran parte del alumnado (Moreno & Hellín, 2007), así como el más utilizado por los docentes en las clases de EF (Carlan, Kunz Fensterseifer, 2012; Cassan, Schneider, Mello, Ferreira, & Dos Santos, 2013), siendo los deportes colectivos y tradicionales los que mayor presencia tienen (Matanin & Collier, 2003; Napper-Owen, Kovar, Emmler & Mehrhof, Kovar, Emmler & Mehrhof, 1999; Robles, Abad, Castillo, Giménez y robles, 2013; Ureña, Alarcón & Ureña, 2009). A pesar de ello se detecta que existen escasos trabajos en los que se investigue sobre el mismo, al respecto, Sáenz-López, Sicilia & Manzano (2010) señalan que hay pocos estudios en los que se indague sobre lo que el profesor hace, con el fin de desarrollar el currículo de EF. Intentamos, por tanto, estudiar este contexto específico para obtener datos que nos ayuden a mejorar la docencia del profesorado de EF.

Las instituciones educativas hoy en día se ven afectadas por la acción de un profundo y rápido cambio social (Esteve, 2001). 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. La última ley que regula el sistema educativo en España, Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, presenta una serie de cambios en relación con el desarrollo del deporte dentro del área de EF en educación secundaria. En primer lugar, es destacable el mayor protagonismo que obtiene el deporte, ya que éste aparece dentro de los objetivos generales de la etapa: 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 EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

En este mismo sentido, Viciano, Salinas & Cocca (2007) realizaron un análisis comparativo del primer nivel curricular de EF en Secundaria entre las últimas leyes educativas implantadas, LOGSE y LOE. El término «deporte» aparece con mayor frecuencia en esta última (del 23,3% al 28,8%, 25 referencias más), y podríamos pensar que con más importancia. Por otra parte, el campo de la actividad física y el deporte cada vez está tomando una mayor relevancia en la educación de los niños y adolescentes, de tal manera que en noviembre de 2003, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoció el poder del deporte para contribuir al desarrollo humano y saludable de los jóvenes. Por estas razones, el estudio del desarrollo del deporte durante las clases de EF debe estar en constante revisión.

Partiendo de los principales elementos del currículum, se preguntó a los sujetos entrevistados aspectos relacionados con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, al impartir los deportes durante sus clases.

Con la finalidad de conocer mejor el tratamiento que los docentes de EF dan al currículum de EF, esta investigación estableció los siguientes objetivos:

1. Describir y estudiar la puesta en práctica del uso del deporte durante las clases de EF a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
2. Conocer y analizar qué dice el profesorado en relación a los objetivos que se persiguen con la enseñanza de los deportes.
3. Indagar en la metodología que el docente dice aplicar en la enseñanza del deporte y conocer los instrumentos utilizados para evaluarlos.

Metodología

Participantes

La investigación se centró en el profesorado de Educación Secundaria que imparten clases de EF en la Provincia de Huelva (Andalucía, España). Partiendo del estudio de Robles (2009) en donde se aplica un cuestionario a todo el profesorado de la provincia de Huelva que imparten clases de EF en secundaria con el fin de conocer el cómo el tratamiento que hacen del deporte durante dicha etapa, se tienen en cuenta los datos socio-demográficos derivados del estudio a fin de establecer diez perfiles distintos, que corresponden a los diez docentes entrevistados. La elección de entrevistados 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). Los criterios de selección que se han tenido en cuenta son: el género, la titulación académica que posee, la situación laboral en el centro educativo y los años de experiencia como profesor de EF (Tabla 1)

Respecto al género, en las investigaciones realizadas por Díaz (2005), Díaz (2007), Manzano (2003), Rivadeneyra (2003), Robles (2009) y Viciano (2002), se señala que el número de profesores es muy superior al de profesoras, por este motivo nos interesa que el número de informantes masculinos sea superior al femenino. Por otro lado, respecto a la titulación académica, según los datos señalados por *McCaughy, Barnard, Martin, Shen & Hodges* (2006), Robles (2009), Viciano & Requena (2002), aproximadamente más del 60% de los docentes son Licenciados en EF, aunque la asignatura también es impartida por docentes con otras titulaciones, por lo que siete de los entrevistados son licenciados, mientras que el resto poseen otras titulaciones.

En cuanto a la situación laboral, en los estudios de Manzano (2003) y Robles (2009), se observa que el 60% aproximadamente son funcionarios, mientras que el resto de los docentes son interinos, por lo que seis de los entrevistados tienen la condición de funcionarios. 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 (Behets & Vergauwen, 2004; Robles, 2009).

Los nombres que aparecen son seudónimos. A continuación se muestra el perfil de los docentes entrevistados.

Tabla 1.
Perfiles de los profesores/as entrevistados.

Nombre	Género	Titulación	Situación Laboral	Años de Experiencia
Francis	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Más de 15 años
Diego	Hombre	Ldo. Psicopedagogía.	Interino	Entre 6/14 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
Mario	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 6/14 años
Maria	Mujer	Diplomada en EGB	Interino	Más de 15 años
Uribe	Hombre	Otra Licenciatura	Funcionario	Entre 6/14 años
Luisa	Mujer	Licenciado EF	Funcionario	Más de 15 años
Oscar	Hombre	Licenciado EF	Funcionario	Entre 0/5 años

Instrumento

Para la recogida de los datos se elaboró una entrevista con el fin de conocer la percepción del profesorado de EF respecto al desarrollo curricular del deporte en la etapa de Educación Secundaria. Para realizar el diseño de la entrevista nos basamos en el cuestionario elaborado por Robles (2009). Siguiendo las recomendaciones de autores como Flick (2004) se confeccionó una entrevista semiestructurada. El proceso de validación de la entrevista pasó por diferentes fases. En primer lugar, se elaboraron las posibles preguntas. Dos expertos, con dilatada experiencia en estudios relacionados con la metodología cualitativa, la revisaron y corrigieron antes de ser aplicada. Seguidamente, con el objetivo de ponerla en práctica a modo de prueba piloto y poder establecer la entrevista definitiva se entrevistó a cuatro profesores de EF que cumplieran los criterios establecidos anteriormente para ser considerados como informantes claves. Los datos de estas entrevistas no fueron utilizados en las conclusiones del estudio.

El presente trabajo se centra en las dimensiones correspondientes a los cuatro elementos del currículum de EF (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

Procedimiento

Los entrevistados fueron informados sobre el objetivo del estudio y se les garantizó la confidencialidad de la información recogida bajo la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

Las entrevistas se registraron con una grabadora digital (Sony ICD-P28) y, fueron transcritas literalmente en un procesador de texto, por el grupo de investigación. A continuación se definieron los códigos (tabla 2), y se asignaron éstos a los textos. Antes de iniciar el proceso de codificación, se realizaron distintas reuniones con el fin de obtener fiabilidad interna entre los codificadores, la cual se estimó por medio del llamado acuerdo interobservador (Thomas & Nelson, 2007). Se alcanzó

un 87% de fiabilidad, valorado como óptimo (Goetz & Lecompe, 1984). Además, se calculó el Índice de Kappa (Cohen, 1960) utilizando el programa estadístico SPSS 13.0., con el que se analizó la asociación entre los codificadores, tomadas dos a dos (Gorospe, Hernández, Anguera & Martínez de Santos, 2005), obteniéndose un promedio de $K = .76$, con un nivel de significación de $p < .001$, considerado este valor importante según el rango propuesto por Landis & Koch (1977). Para su posterior análisis las entrevistas se codificaron mediante chequeos cruzados, ya que cada una fue codificada por dos investigadores. Finalmente se analizaron con la ayuda del programa informático AQUAD 5.8., el cual calcula la frecuencia de los códigos, así como la recuperación de los textos por códigos de cada una de las entrevistas.

Tabla 2.
Descripción de dimensiones y códigos.

Dimensiones	Categorías	Descripción
Contenidos	Secuenciación	Cómo se lleva a cabo la secuenciación de los contenidos deportivos o cuál es su opinión sobre cómo debe ser esa secuenciación a lo largo de la etapa
	Elección	Aspectos que tiene en cuenta al elegir los contenidos deportivos
	Referencia al género	Juicios sobre la posibilidad de plantear determinadas prácticas deportivas en función del género
	Tipos de deportes	Tipos de deportes que se imparte durante las clases de EF
Objetivos	Conceptuales	Importancia y cómo se trabaja que el alumno conozca aspectos conceptuales del deporte
	Deportivos, procedimentales	Importancia y cómo se trabaja la asimilación de habilidades deportivas, mejora condición física, hábitos higiénicos....
	Educativos, valores	Contribuir al desarrollo integral del alumno a través del fomento y asimilación de valores educativos
	Mismos objetivos	Plantea los mismos objetivos para todo el alumnado
Metodología	Competición	Importancia que le da a la competición y utilización de la competición en clase como herramienta educativa
	Técnica	Importancia que le da a la técnica. Aspectos relacionados con el trabajo de elementos técnicos
	Táctica	Importancia que le da a la técnica. Aspectos relacionados con el trabajo de elementos técnicos
	Directiva, tradicional	Aspectos característicos de la utilización de la metodología tradicional
	Global	Aspectos característicos de la utilización de la metodología activa
Evaluación	Instrumentos	Qué instrumentos utiliza para evaluar los contenidos deportivos
	Prioridad de los contenidos	Prioridad en cuanto concepto, procedimientos y actitudes al evaluar los contenidos deportivos

Resultados

Los resultados se presentan teniendo en cuenta el orden en el que se realizaron las preguntas de la entrevista; además, el análisis de los mismos se muestra priorizando los códigos en función de la frecuencia con la que aparecen (Tabla 3).

Tabla 3.
Frecuencia de códigos.

Dimensiones	Categorías	Descripción
Contenidos	Tipos	55
	Secuenciación	39
	Planificación	22
	Referencia al género	14
Objetivos	Deportivos, procedimentales	38
	Mismos objetivos	23
	Educativos, valores	12
	Conceptuales	10
Metodología	Técnica	46
	Táctica	41
	Competición	36
	Directiva, tradicional	26
	Global, activa	22
Evaluación	Instrumentos	47
	Prioridad de los contenidos	45

Contenidos

Tipos de deportes

Los deportes más practicados en las clases de EF son los deportes de equipo, seguidos de los deportes individuales y, finalmente, de los deportes de adversario. Todos los entrevistados afirmaron que impartían modalidades deportivas de equipo, destacando el baloncesto, el balonmano, el voleibol y el fútbol-sala. Respecto a los deportes individuales, sólo cuatro entrevistados aseguraron trabajarlos, destacando el atletismo, la gimnasia deportiva y el aeróbic. Hay docentes que afirmaron no realizar estos deportes por considerar que entrañan riesgo de lesión, por la falta de instalaciones, y por la poca motivación que

provocan en el alumnado. En relación con los deportes de adversario, sólo dos docentes manifestaron trabajarlos, destacando los deportes de raqueta y el judo, como deporte de lucha. La poca presencia de los deportes de lucha, señaló una entrevistada, se debe a la falta de formación.

«Suelo dar dos deportes colectivos, fútbol, algo de baloncesto...» (Óscar)

«Este año estoy dando fútbol-sala, baloncesto...» (Ana)

«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)

Factores que determinan la elección de los deportes

A la hora de seleccionar los deportes, los docentes afirmaron tener en cuenta una serie de condicionantes. El aspecto al que aludieron todos los entrevistados fue el material y las instalaciones de las que disponen. Por otra parte, tres de los docentes, comentaron que tienen en cuenta las preferencias del alumnado (Pablo, Ana y Uribe). Dos de los entrevistados (Pablo y Oscar) manifestaron programar los deportes teniendo en cuenta el contexto que rodea al centro, y sólo uno (Manolo) afirmó que también programa según sus preferencias y conocimientos sobre los deportes.

«En primer lugar el material y la instalación que tengo... tengo una instalación polideportiva en la cual hay cuatro canasta...» (Francis)

«...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)

«... 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)

Secuenciación de los deportes

La mayoría de los docentes manifestó no secuenciar los deportes siguiendo unos criterios; algunos señalaron que trabajaban los deportes de un modo aleatorio. Uno de los aspectos en el que coincidieron 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 en algunos de ellos, aunque ninguno de los entrevistados concretó qué tipo de deportes trabajaba al principio de la etapa, ni qué deportes contempla conforme avanza.

«...La verdad es que no lo sé. Yo lo he hecho un poco aleatoriamente, pero como no hay nada establecido.» (Luisa)

«...primero siempre los más genéricos, toco todos los deportes en cierta manera... a partir de segundo empiezo a centrarme en algunos.» (Pablo)

Práctica deportiva en función del género

Se observó que en ocasiones algunos de los entrevistados hicieron alusión a las diferencias entre chicos y chicas. En este sentido, cuatro docentes, señalaron su preocupación por la poca participación del sector femenino. Entre las principales razones de esta baja participación destacaron las diferencias de nivel motor existentes entre ambos, según afirmaron dos profesores (Pablo, Francis y Luisa), por ello, en ocasiones, suelen separar a sus alumnos según el género. Otro entrevistado (Uribe) consideró que la baja participación se debe al tipo de contenidos que habitualmente se trabaja, deportes colectivos.

«...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)

Objetivos

Objetivos de tipo procedimental

La mayoría de los docentes plantearon, como principal objetivo, que sus alumnos sean capaces de practicar el deporte de manera básica, con el fin de poder ocupar su tiempo libre y de ocio, y que asimilen los elementos técnico-tácticos para que disfruten con la práctica del mismo. Sólo una de las entrevistadas (Ana) afirmó que perseguía objetivos más relacionados con la asimilación de aspectos tácticos, como el comprender

la lógica interna del juego y la asimilación del concepto de equipo.

«...que no es el objetivo que aprendan los aspectos técnicos, pero si tienen que dominarlos un poco para disfrutar del deporte...» (Pablo)

«...que adquieran unas habilidades mínimas para que puedan desarrollarlos de una forma que les divierta...» (Miguel)

Objetivos relacionados con el fomento de valores y actitudes

Dentro de los principales objetivos relacionados con la adquisición de valores y actitudes encontramos, por una parte, que la mitad (Francis, Manolo, Diego, Ana y María) de los entrevistados se interesó por el fomento de valores socio-afectivos; por otra parte, dos profesores destacaron el hecho de inculcar hábitos de práctica deportiva para contribuir a la salud del alumnado. En este sentido, un entrevistado manifestó cierta preocupación por el alto porcentaje de sedentarismo que presenta gran parte de los adolescentes en la actualidad.

«...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)

«...le transmito lo que es la dinámica de equipo...busco el establecer relaciones constructivas con los demás...» (Ana)

Objetivos de tipo conceptuales

En cuanto a la asimilación de aspectos conceptuales, los docentes se mostraron menos preocupados, ya que la mayoría no hizo ningún tipo de alusión al respecto y, los que lo hicieron, recalcaron que le dan poca importancia y que sólo tratan aspectos muy básicos del reglamento.

«Conceptuales a nivel deportivo no le doy importancia, en algunas ocasiones doy algunas sesiones teóricas complementarias, un video...» (Manolo)

Plantea los mismos objetivos para todo el alumnado

Todos los entrevistados aseguraron que exigen a su alumnado en función de sus posibilidades. Siete de los entrevistados afirmaron tener en cuenta las experiencias previas del alumnado, exigiéndoles más a aquéllos que presentan mayor nivel de conocimiento y destrezas en los deportes. Dos de los entrevistados, comentaron que, en relación con los alumnos con problemas de conducta, suelen dar mayor importancia a objetivos actitudinales.

«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)

«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)

«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)

Metodología

Aprendizaje de los elementos técnicos

El cien por cien de los entrevistados afirmó no dar importancia a que sus alumnos asimilen una técnica correcta, aunque encontramos discursos diferentes. Por un lado, hay docentes que persiguen que su alumnado asimile la técnica para que, de ese modo, puedan practicar el deporte, dato que resaltaron cuatro de los entrevistados (Diego, Pablo, Miguel y Manolo). Por otro lado, otros cuatro profesores (Francis, Ana, María y Oscar) restaron importancia a la asimilación de la técnica aduciendo que no disponen de tiempo para el afianzamiento de los gestos deportivos. En cuanto a cómo se trabaja la técnica en la clase, llama la atención el hecho de que más de la mitad de los docentes no hicieron alusiones al respecto (Pablo, Francis, Luisa, Ana y María). Aquellos que sí lo hicieron, suelen trabajarla desde las dos perspectivas de enseñanza diferentes: la tradicional y la comprensiva. Tres de los entrevistados manifestaron que enseñaban la técnica mediante situaciones globales parecidas al juego real, proponiendo variantes de juego con el fin de que reflexionen sobre lo que se trabaja. Por otra parte, uno de los

entrevistados (Manolo) aseguró repetir muchas veces el mismo gesto en situaciones aisladas. Sólo un docente (Uribe) dijo utilizar ambos métodos de trabajo según el grado de dificultad del gesto, planteando, en primer lugar, actividades donde el alumno va descubriendo el gesto, hasta plantear actividades mediante la instrucción directa.

«La importancia que tiene es para poderlo practicar, es decir, si lo adquieren van a tener la opción de divertirse más...» (Pablo)

«Yo pido un mínimo nada más para que puedan participar en esos deportes de una forma agradable.» (Miguel)

«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...» (Manolo)

Aprendizaje de los elementos tácticos

Aquí nos encontramos con dos grupos bien diferenciados: por un lado, seis de los entrevistados aseveraron dar importancia a la táctica (Francis, Diego, Miguel, Ana, Uribe y Luisa), aunque hicieron hincapié en que se trata de una táctica básica. Los principales motivos a los que aludieron son: que gracias a la asimilación de los elementos tácticos aumentaría la participación del sujeto en el juego, y que contribuirá al aprendizaje de los elementos técnicos de un modo más eficaz. Por otro lado, nos encontramos los docentes que no suelen dar importancia a la asimilación de los elementos tácticos debido, fundamentalmente, a que afirmaron dedicar más tiempo al aspecto técnico. En cuanto a cómo suelen trabajar la táctica, pocos docentes mostraron explícitamente cómo plantean las actividades. Sólo dos de los entrevistados (Diego y Oscar) aseguraron plantear situaciones jugadas donde el alumnado tenga que decidir qué hacer, y donde analicen qué opción es la mejor. Además, afirmaron que suelen parar la clase y preguntar al alumno el porqué ha escogido realizar esa determinada acción.

«... a través de situaciones en donde el niño tenga que solucionar problemas motrices, que tengan que decidir qué hacer... a través de situaciones de juego en donde elijan el momento más adecuado de pasar...» (Diego)

«... 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)

«... a nivel táctico prácticamente nada, algo en 4º de ESO pero poco... a este nivel veo muchas más situaciones técnicas que tácticas.» (María)

Utilización de la competición

No hay una postura unánime en cuanto a la utilización de la competición. Se contempló un grupo de docentes que se posiciona no muy a favor de la competición en el contexto educativo, aunque sólo uno de ellos resaltó que no suele utilizarla debido a los conflictos que provoca entre el alumnado, y a la heterogeneidad que hay en el grupo. Más de acuerdo con la utilización de la competición, aunque se mostraron algo críticos con ésta, lo están cinco docentes, quienes dijeron utilizarla principalmente por ser motivadora para el alumnado. En el lado opuesto nos encontramos a un grupo de profesores que están plenamente a favor de la competición como medio de aprendizaje. Cinco de los entrevistados (Diego, Pablo, Miguel, Ana y Oscar), todos con poco tiempo de servicio, afirmaron utilizarla bastante en sus clases. Con esta utilización persiguen, principalmente, que el alumnado se divierta, se motiven y, que asimilen mejor los elementos técnicos-tácticos trabajados en clase, en situaciones similares al juego real. Independientemente de la postura que se toma hacia el uso de las formas competitivas, todos los entrevistados, a excepción de uno, manifestaron utilizar la competición en situaciones de juego reducidas, mezclando al alumnado debido a la diferencia de niveles que hay en el grupo-clase.

«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)

«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)

Utilización de la metodología tradicional

Cuatro de los entrevistados (Francis, María, Miguel y Uribe), todos con bastantes años de experiencia, aseguraron que solían utilizar este tipo de metodología, en ocasiones, con el fin de que el alumnado asimile mejor los gestos deportivos. Para ello, plantean actividades cuyo principal objetivo es aumentar el número de repeticiones de un gesto técnico. Sólo dos (Manolo y Oscar) afirmaron combinar ambos métodos de enseñanza, aunque yendo de la técnica a la táctica. Ambos expresaron que les resulta más fácil que sus alumnos aprendan los gestos técnicos mediante situaciones aisladas para, posteriormente, introducir los elementos tácticos.

«... 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)

«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)

Presencia de la metodología global

Al analizar este aspecto se observó que los docentes tenían claro que esta metodología es la más adecuada para el aprendizaje de deportes. Sin embargo, por las características del contexto, por la heterogeneidad del alumnado, etc., su utilización, en ocasiones, es escasa. No obstante, pocos docentes justificaron, a través de sus comentarios, la utilización de esta metodología para la adquisición de nuevos aprendizajes deportivos. En este sentido, cuatro de ellos afirmaron utilizarla planteando juegos modificados o juego reducidos, con la idea de que el alumnado vaya asimilando los elementos técnico-tácticos (Diego, Miguel, Ana y Luisa).

«... 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)

Evaluación

Instrumentos que se utilizan para evaluar

La mayoría de los docentes utilizan varios instrumentos para evaluar. El instrumento utilizado por todos los docentes es el registro anecdótico. El siguiente instrumento más utilizado es el examen teórico con el que fundamentalmente evalúan aspectos conceptuales. Tres de los docentes (Francis, Diego y María), manifestaron que utilizaban el cuaderno del alumno a través de pequeñas fichas, aunque dos de ellos aseguraron utilizarlas para evaluar aspectos procedimentales durante la práctica, mientras que el otro profesor evalúa aspectos conceptuales. Los test físicos y las pruebas de destreza deportiva son otros de los instrumentos utilizados; concretamente, tres docentes así lo afirmaron (Miguel, María y Uribe). Finalmente, los trabajos son el instrumento menos empleado, ya que sólo dos docentes hacen referencia a ellos.

«La observación directa y suelo coger tres o cuatro aspectos muy concretos.» (Manolo)

«... yo tengo un diario de clase y tengo muchas cuadrículas y suelo anotar todo, hasta cosas que parecen poco importante...» (Uribe)

«Pues la ficha individual, donde veo el día, su actitud.» (Oscar)

Prioridad en cuanto a los contenidos al evaluar

En cuanto a la prioridad que dan los docentes al evaluar, nos encontramos dos líneas de actuación: por un lado, los docentes que priorizan los procedimientos; y por otro, los que priorizan las actitudes. Cinco de los entrevistados (Pablo, Miguel, Manolo, María y Oscar), dan mayor peso a los procedimientos, después a las actitudes y, finalmente, a los conceptos. Por otro lado, cuatro docentes (Francis, Diego, Uribe y Luisa) dan mayor importancia a las actitudes, a los

procedimientos y, finalmente, a los conceptos.

«... los procedimientos es a lo que le doy más importancia en los dos niveles, aunque en primero casi se equilibra el procedimiento y las actitudes.» (Miguel)

«Yo le doy a las actitudes un 45%, a los procedimentales un 35% y a las actitudes un 25%.» (Diego)

Discusión

Los resultados obtenidos muestran claramente que los deportes de equipo son los que más se desarrollan, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones (Matanin & Collier, 2003; Napper-Owen, et al., 1999; Ureña, Alarcón & Ureña, 2009). La poca presencia de los deportes individuales y de adversario se debe fundamentalmente a la falta de medios e instalaciones, a la poca motivación que éstos provocan en el alumnado, y a la falta de formación del docente (Robles, 2008).

Se ha detectado que los profesores, a la hora de elegir los deportes que imparten en sus clases, tienen en cuenta una serie de aspectos. En primer lugar, las instalaciones y los materiales de los que disponen, aspecto ya señalado por Robles (2008), Sicilia, Sáenz-López, Manzano y Delgado (2009), las preferencias del alumnado y el contexto que rodea al centro, datos que también fue resultado por Greenwood & Stillwell (2001) y Hill & Clevin (2006). No obstante, Ishee (2002) considera que en ocasiones no se tiene en cuenta los intereses del alumnado, lo cual no coincide con lo expresado por los profesores entrevistados.

Otro de los aspectos que condiciona los deportes que se plantean en clase son los conocimientos e intereses del profesor, dato que coincide con lo expuesto por Viciano (2002), Robles (2008), Sicilia et al. (2009). En este sentido, cabe mencionar que, tal como afirma Castejón (2005), el profesorado se inclina por impartir aquello que más domina, lo cual va a provocar que muchos alumnos no tengan experiencias en determinados deportes. La mayoría de los entrevistados plantea los deportes de un modo aleatorio. Datos similares obtuvo Kneer (1986), quien encontró que sólo un tercio del profesorado planificaba. Esta situación conlleva a que las programaciones sean de poca calidad debido a que muchos de los objetivos pueden quedarse en el aire (Bracken, 2003).

Casi la mitad de los entrevistados muestran preocupación por la poca participación del sector femenino, dato que viene siendo una constante según se refleja en la literatura científica (Hernández, et al., 2010; Mollá, 2007; Sallis, Prochaska & Taylor, 2000), siendo mayores las diferencias cuando se llevan a cabo actividades deportivas (González, 2005). Con el fin de aumentar la participación de las chicas, algunos de los entrevistados afirman agrupar al alumnado en función del género, lo cual coincide con lo que encontraron Gabbei (2004) y Shimon (2005). Por otra parte, la baja participación puede deberse al tipo de deportes que se trabajan, habitualmente deportes de equipo, modalidades deportivas más aceptadas por los chicos (Couturier, Chepko & Coughlin, 2007; Gabbei, 2004; Lee, 2002; Riemer & Visio, 2003). Por este motivo, Kyles & Lounsbery (2004) señalaron la necesidad de crear programaciones más atractivas para las chicas.

En cuanto a los principales objetivos que pretenden conseguir con la aplicación de los deportes, se observa, debido al alto grado de sedentarismo detectado en los adolescentes (Montil, Barriopedro y Olivan, 2005; Nelson, Neumark-Stzainer, Hannan, Sirard & Story, 2006), que la mayoría de los docentes pretende que su alumnado conozca el deporte con el fin de que lo puedan practicar en su tiempo libre, lo cual concuerda con lo hallado por McCaughy et al. (2006). Además, los profesores consideran que la propia práctica contribuye positivamente al desarrollo saludable del sujeto, cuestión comentada por Meek & Cutner-Smith (2004). Los entrevistados destacan también la necesidad de fomentar valores afectivo-sociales a través del deporte. Al respecto, Sáenz-López et al. (2010) señalaron en su investigación que los objetivos más valorados por los docentes son los relacionados con el desarrollo de las relaciones socio-afectivas. En este sentido, Mohr, Townsend & Pritchard (2006) manifestaron que la Secundaria es una etapa importante en relación con la promoción de valores, creencias y actitudes.

Respecto a la enseñanza de los elementos técnicos, la mayoría de los docentes dice no darle importancia, debido al poco tiempo que disponen en las clases de EF, aspecto destacado también por McCaughy et al. (2006). En la actualidad parece claro que el método de enseñanza que debe primar para la asimilación de los elementos técnico-tácticos es la enseñanza globalizada (Chappel, 1990; Grêhaigne & Godbout, 1997; Mitchel, Oslin & Griffin, 2006), sin embargo, sólo tres de los entrevistados afirman trabajar los elementos técnicos mediante situaciones similares al juego real. En relación con la asimilación de los elementos tácticos, se observa que un sector del profesorado afirma no concederle importancia; por el contrario, algo más de la mitad se sitúa en el lado opuesto. Además, tan solo dos de los entrevistados, comentan que intentan trabajar los elementos tácticos mediante planteamientos propios de la metodología global. En este sentido, numerosos estudios sobre los modelos de enseñanza del deporte consideran que hay que desarrollar en el alumnado la conciencia táctica y la toma de decisiones en el juego, otorgando menos valor a los factores de ejecución técnica (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña & Piñar, 2010; Bunker & Thorpe, 1982; Griffin, 1996; Mitchel, et al., 2006; Thorpe & Bunker, 1983; Turner & Martinek, 1995).

En cuanto a la utilización de la competición en la enseñanza de los deportes, encontramos dos posturas bien diferenciadas. Por un lado, los docentes que no están a favor de su uso, ya que, según ellos, fomenta actitudes en el alumnado antipedagógicas y, por otro lado, llama la atención que los docentes con menos experiencia en educación son los que más a favor están de la utilización de la competición. Según éstos, a través de las actividades competitivas consiguen motivar más al alumnado, lo cual es sugerido también por Pérez (2002). A lo cual nosotros podríamos añadir que la competición fomenta valores y actitudes positivas siempre que ésta se oriente hacia la tarea y no hacia la victoria personal (Goldstein & Iso-Ahola, 2006).

Aunque el profesorado es cada vez más consciente de las deficiencias que presenta la enseñanza del deporte mediante la utilización de una metodología tradicional (Conteras, De la Torre & Velázquez, 2001), ésta sigue estando presente en las clases de EF, y así lo corroboran casi la mitad de los docentes entrevistados, quienes actúan bajo la búsqueda del resultado o del dominio de las habilidades por parte del alumno (Blázquez, 1995). Llama la atención que todos los que muestran evidencias de la utilización de este tipo de metodología son profesores con bastantes años de experiencia en la educación. Aunque todos los entrevistados tienen claro que la metodología global es la más adecuada, menos de la mitad de los entrevistados justifica utilizarla. En este sentido, Sáenz-López et al. (2010) afirmaron que los métodos directivos son los más utilizados por el profesorado.

Respecto a la evaluación, la observación sistemática es el instrumento más utilizado, aspecto que señala Sáenz-López et al. (2010), seguido de los exámenes, el cuaderno del alumno y los test de destrezas físicas. La mitad de los entrevistados, dan mayor prioridad a los procedimientos, actitudes y, finalmente, a los conceptos, lo cual coincide con lo manifestado por Manzano (2003). Por otro lado, cuatro docentes dan más importancia a las actitudes, datos ya expuestos por Burrows, Wright, & Junersen-Smith (2002) y Corbin (2002).

Conclusiones

Los deportes de equipo son los más utilizados en las clases de EF. Los docentes programan los deportes teniendo en cuenta las instalaciones y los materiales que posee, las preferencias del alumnado, el contexto que les rodea, así como sus propios conocimientos sobre los deportes. Los deportes se plantean de manera aleatoria, no hay una secuenciación teniendo en cuenta unos criterios pedagógicos. Se observa una preocupación por la baja participación en las clases de una parte de las alumnas.

Respecto a los objetivos, hay que destacar que se detecta una preocupación en relación con que el alumnado ocupe su tiempo libre practicando los deportes trabajados en clase, contribuyendo así al

desarrollo saludable de los mismos. Además, los entrevistados se interesan por la promoción de valores socio-afectivos y por el fomento de la diversión a través de la práctica deportiva. No suelen plantear los mismos objetivos para todo el alumnado y tienen en cuenta las experiencias previas de cada uno. Finalmente, todos afirman sentirse menos preocupados por la consecución de los objetivos conceptuales.

En cuanto a la metodología utilizada, se observa que los docentes con más años de experiencia muestran más evidencias de la utilización de una metodología tradicional, planteando situaciones analíticas y aisladas del juego global. Por otra parte, todos los profesores tienen claro que la metodología global es la más adecuada para el aprendizaje de los deportes, sin embargo, por las características del contexto, por la heterogeneidad del alumnado, etc., su utilización, en ocasiones, no suele ser frecuente. Todos los entrevistados aseguran no dar importancia a la asimilación de los gestos técnicos. A pesar de ello, para la enseñanza de estos elementos, se plantean situaciones que van desde situaciones analíticas basadas en la repetición, hasta situaciones globales lo más parecidas al juego real. Respecto a la táctica, no hay una postura unánime, ya que parte del profesorado afirma no darle importancia debido, fundamentalmente, al poco tiempo del que disponen y, por el contrario, otro grupo de docentes asegura darle gran relevancia, ya que gracias a la asimilación de los elementos tácticos se facilita la participación del alumnado en el juego, y se contribuye al aprendizaje de los elementos técnicos de un modo más eficaz. El uso de la competición como instrumento de enseñanza del deporte es más apoyado por los docentes con menos tiempo de servicio.

Respecto a la evaluación, hay que destacar que el profesorado utiliza más de un instrumento. Los más utilizados son el registro anecdótico, los exámenes, el cuaderno del alumno y los test de destrezas deportivas. Los docentes suelen dar mayor importancia a los aspectos procedimentales y actitudinales, siendo lo menos valorados los conceptuales.

Como conclusión final, cabe destacar que el profesorado de EF de educación secundaria responde a un perfil muy variado, lo cual puede influir en el tratamiento y desarrollo del currículo que se lleva a cabo. Por esta razón, sería conveniente seguir investigando los elementos del currículo de EF en la Educación Secundaria y también la relación de éstos con el perfil del profesorado.

Referencias

- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T., Ureña, N., & Piñar, M.I. (2010). La influencia de un modelo constructivista para la enseñanza de la táctica en baloncesto sobre la eficacia del juego durante la competición. *Retos. Nuevas Tendencias Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 15-20.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research quarterly for exercise and sport*, 75(2), 156-169.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez, (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona: Inde.
- Bracken, L. (2003). *Teachers' perceptions of the impact of block scheduling on physical education programs*. New York: Ed. Columbia University Teachers College.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Burrows, L., Wright, J., & 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.
- Carlan, P., Kunz, E., & Fensterseifer, P.E. (2012). O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: Estudo de Caso de uma prática pedagógica «inovadora». *Movimento*, 18(4), 43-54.
- Cassan, J., Schneider, O., Mello, A., Ferreira, A., & Dos Santos, W. (2013). A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. *Movimento*, 19(2), 123-148.
- Castejón, F.J. (2005). ¿Es el deporte un contenido educativo? En F. J. Giménez; P. Sáenz-López, & M. Díaz. (Eds.). *Educación a través del deporte* (pp. 11-22). Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Chappell, R. (1990). The games for understanding debate - game forms. *Bulletin of Physical Education*, 26(1), 44-47.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Contreras, O.R., De la Torre, E., & Velásquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Corbin, C.B. (2002). Physical activity everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- 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.
- De Hoyo, M., & Sañudo, B. (2007). 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, 87-98.
- Díaz, A. (2007). La Educación Física y el deporte escolar en la Región de Murcia. *Retos. Nuevas Tendencias Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 26-32.
- Díaz, J. (2005). El deporte en edad escolar: ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué enseñamos? En Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D., Urbano, I., & Crespín, F. *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.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria: Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la Educación Contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 15-42.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gabbe, R. (2004). Achieving balance: Secondary physical education gender-grouping options. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(3), 33-40.
- Giménez, F.J. (2010). La enseñanza del deporte. En Castejón, F.J. *Deporte y enseñanza comprensiva*. (pp. 63-86). Sevilla: Wanceulen.
- Goezt, J.P., & Lecompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic press.
- Goldstein, J.D., & Iso-Ahola, S.E. (2006). Promoting sportsmanship in youth sports: perspectives from sport psychology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(7), 18-7.
- González, C. (2005) El deporte, una potencial herramienta formativa. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 77, 97-101.
- Gorospe, G., Hernández, A., Anguera, M.T., & Martínez de Santos, R. (2005). Desarrollo y optimización de una herramienta observacional en el tenis de individuales. *Psicothema* 17(1), 123-127.
- Greenwood, M., y Stillwell, J. (2001). Activity preferences of middle school physical education students. *Physical Educator*, 58, 26-30.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1997). The teaching of tactical knowledge in team sports. *Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 63(4), 10-15.
- Griffin, L.L. (1996). Improving net/wall game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(2), 34-37.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. En L. Griffin & J. I. Butler. *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (1-17). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández, J.L., López, C., Martínez, M.E., López, A., & Álvarez, M.J. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? *Movimento*, 16(4), 209-225.
- Hill, G.M., & Clevlen, B. (2006). A comparison of students' choices of 9th grade physical education activities by ethnicity. *The High School Journal*, 89(2), 16-24.
- Ishee, J.H. (2002). Physical education activity preferences of middle

- school students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(8), 6.
- 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., & 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.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lee, A.M. (2002). Promoting quality school physical education: Exploring the root of the problem. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(2), 118-125.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, n. 238, p. 28927-28942, 4 de octubre. 1990.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, de 4 de mayo. 2006.
- Manzano, J. I. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado en Andalucía*. Jerez de la frontera: IAD.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- McCaughy, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & 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.
- Meek, G., & Cutner-Smith, M. (2004). Preservice teachers' value orientations value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *Physical Educator*, 61, 88-101.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mohr, D. J., Townsend, J. S., & Pritchard, T. (2006). Rethinking middle school physical education: Combining lifetime leisure activities and sport education to encourage physical activity. *Physical Educator*, 63, 18-29.
- 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*, 7(27), 241-252.
- Montil, M., Barriopedro, Mª. I., & 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, J.A., & Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Consultado el 3 de diciembre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Napper-Owen, G.E., Kovar, S.K., Ermler, K.L., & Mehrhof, J.H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Nelson, M.C., Neumark-Stzainer, D., Hannan, P.J., Sirard, J.R., & Story, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Pediatrics*, 118(6), 1627-1634.
- Pérez, J. A. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. Tesis doctoral: Universidad de Alicante.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 5, pp. 677-773, 5 de enero. 2007.
- Riemer, B.A., & Visio, M. E. (2003). Gender typing of sports: An investigation of metheny's classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 193-204.
- Rivadeneira, M.L. (2003). *Deporte, mercado laboral, y formación inicial en España en el siglo XX*. Sevilla: Wanceulen.
- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas Tendencias Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.
- Robles, J. (2009). *Tratamiento del deporte Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva
- Robles, J.; Abad, M.T.; Castillo, E. Giménez, F.J. & Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 152-156.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano, J.L. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180.
- 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.
- Shimon, J. (2005). Red alert: gender equity issues in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 6-11.
- Sicilia, A., Sáenz-López, P., Manzano, J.I., & Delgado, M. (2009). El desarrollo curricular de la educación física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98, 23-32.
- Thomas, J.R., & Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thorpe, R., y Bunker, D. (1983). Issues that arise when preparing to teaching for understanding. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 9-11.
- Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63.
- Ureña, N., Alarcón, F., & Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 16, 9-15.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en educación física*. Zaragoza: Inde.
- Viciano, J. y Requena, B. (2002). La planificación de la educación física por el profesorado en formación permanente. En J. Viciano. *Planificar en educación física* (pp. 237-252). Zaragoza: Inde
- Viciano, J., Salinas, F., & Coca, 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). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART4.pdf>

