

Valera Tomás, S.; Ureña Ortín, N.; Ruiz Lara, E. y Alarcón López, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 10 (40) pp. 502-520. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artdeportes135.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artdeportes135.htm)

ORIGINAL

LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.S.O.

TEACHING TEAM SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION IN E.S.O.

Valera Tomás, S.¹; Ureña Ortín, N.²; Ruiz Lara, E.³ y Alarcón López, F.⁴

¹ Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. primsergio@hotmail.com

² Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora Ayudante Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. España. nuriaur@um.es

³ Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. España. erlara@pdi.ucam.edu

⁴ Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor en la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. España. falarcon@pdi.ucam.edu

Código UNESCO: 6104.02

Clasificación Consejo de Europa: 5. Didáctica y metodología.

Recibido 19 de febrero de 2009

Aceptado 3 de septiembre de 2010

RESUMEN

El interés por una adecuada enseñanza del deporte colectivo ha propiciado diferentes enfoques teóricos, evolucionando desde modelos tradicionales a modelos comprensivos. El objetivo del presente estudio fue conocer cómo se enseñan los deportes colectivos en Educación Secundaria Obligatoria. Participaron tres profesores de Educación Física de Murcia. Se utilizó una metodología observacional mediante un sistema de categorías. Los resultados indicaron que un 51,2% de las sesiones presentaron una progresión analítica-global, el 75,6% de las tareas enfatizaron el mecanismo de ejecución, el 86,2% eran definidas y, el 97,9% del conocimiento de los resultados estuvo dirigido a la ejecución, siendo un 40,3% prescriptivo. Las conclusiones son que la progresión en las sesiones, las tareas, la información inicial y el conocimiento de los resultados se aproximan más a un modelo tradicional.

PALABRAS CLAVE: deportes colectivos, enseñanza, metodología.

ABSTRACT

The interest for a suitable education in the team sports has caused different theoretical approaches from the traditional model to comprehensive models. The aim of the present study was to know how the team sports are taught in Physical Education in Secondary Schools. The used sample was made up of three Physical Education teachers from the town of Murcia (Spain). The methodology used was an observational system of categories. The results showed that the progression of the sessions was analytical-global in 51,2%, most of the tasks put an emphasis on the mechanism of execution (75,6%), the 86,2% were defined and, the 97,9% of the knowledge of the results was directed to the execution and most of it was prescriptive (40,3%). The most important conclusions referred to the progression of the sessions, the tasks, the information and the knowledge of the results which were consistent with a traditional model.

KEY WORDS: team sports, teaching, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad los diferentes diseños curriculares integran el deporte como uno de los contenidos más importantes de la Educación Física desde una orientación lúdico-recreativa, educativa, etc. En concreto, es en la etapa de Educación Primaria (final del segundo y tercer ciclo), a través de los juegos modificados (Devís, 1992, 2001; García, Ruiz, Gutiérrez, Marqués, Román y Samper, 2002; Linaza y Maldonado, 1987; Sánchez y Carmona, 2004) y de la iniciación deportiva (Águila y Casimiro, 2001; Alexander y Penny, 2005; Bailey, 2006; Bell, 1998; Brooker, Kirk, Braiuka y Bransgrove, 2000; Díaz, Sáenz-López y Tierra, 1995; García, Ruiz, Casado y Rodríguez, 2001; Hashim, Grove y Whipp, 2008; Hastie, 1998; Kirk, 2008; Morehart, 2008; Sánchez, 1995; Sinelnikov y Hastie, 2008) donde se empieza su desarrollo. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato es donde se produce su mayor desarrollo y perfeccionamiento, a través de las habilidades básicas y específicas propias de cada deporte.

Dentro de los deportes, son los de equipo o colectivos los más utilizados por los docentes (Ureña, Alarcón y Ureña, 2009; Viciano, 1999; Zabala, Viciano y Lozano, 2002). Estos se engloban dentro del grupo de las denominadas habilidades abiertas, caracterizadas por el elevado nivel de incertidumbre que presenta el entorno en el que tiene lugar la actividad; diferenciándose así de aquellos que se manifiestan en un medio estable que permanece invariable durante su desarrollo. Esta incertidumbre viene dada por las condiciones cambiantes de compañeros y adversarios en espacios reducidos y el poco tiempo disponible durante el desarrollo de las acciones colectivas, que obliga al participante a actuar en función de un elevado número de contingencias (Cárdenas, 2000), y que demanda a los jugadores una elevada actividad

perceptiva y decisional, para poder actuar adecuadamente (Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007). Por lo tanto, para que pueda existir una mejora de los alumnos en estas habilidades, durante la sesión de Educación Física se deben respetar dichas condiciones, algo que no se realiza en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda que para conocer cómo se desarrollan los deportes colectivos en las clases de educación física es necesario estudiar la conducta del profesor. Éste tiene que tomar una serie de decisiones, que estarán muy mediatizadas por el modelo didáctico que impere en él, es decir, por la forma de concebir y de llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello debe contemplar distintos momentos en los que preparar lo que va a desarrollar.

Los elementos de esta intervención giran en torno a las tres tareas fundamentales en la labor de cualquier docente, reconocidas como fase pre-activa, interactiva y post – activa (Viciano, 2001, 2002). La fase interactiva, es decir, el “cómo enseñar”, se le conoce generalmente como la metodología de enseñanza, y en la totalidad de propuestas de intervención que existen para la enseñanza de los deportes colectivos, ya sea explícita o implícitamente, se utilizan los siguientes elementos para definir la intervención del docente: la progresión de enseñanza, el diseño de tareas y la comunicación con el alumno (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Piñar, 2010; Cárdenas, 2003; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007).

En la progresión de enseñanza cada tarea debe estar enmarcada, además de por los objetivos y contenidos previamente seleccionados, por una progresión que facilite el aprendizaje de una determinada habilidad. En la mayoría de propuestas de enseñanza para los deportes de colaboración-oposición se utiliza una progresión que parte del juego más global, para seguir con una fase donde se plantean situaciones problema al jugador, con una progresión de dificultad de lo más simple a lo más complejo, partiendo de lo individual a lo colectivo, para terminar de manera global, donde se pone en práctica lo aprendido en las situaciones más similares al juego real (Antón, 1998; Bayer, 1992; Blázquez, 1995; Cárdenas, 1999; Castejón, 2004; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Devís y Peiró, 1992; Giménez y Sáenz-López, 2000; Hernández y Jiménez, 2000; Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

En lo que se refiere a las tareas que se van a realizar, éstas pueden ser de diferentes tipos dependiendo de la variable que se quiera estudiar. Una de las variables imprescindibles es la participación de los alumnos: cuando el alumno se encuentra involucrado en la tarea desde el punto de vista motriz o cognitivo. Esta participación puede ser simultánea, alternativa o consecutiva (Alarcón, Cárdenas y Piñar, 2004; Cárdenas y Pintor, 2001; Giménez y Sáenz-López, 1999; Ortega, Piñar y Cárdenas, 1999). Además se deben proponer actividades en las que los alumnos tengan un alto grado de participación cognitiva, ello supone que las tareas deben tener los elementos estructurales

propios del deporte que se quiera enseñar (Sánchez y Ruiz, 2000). Autores como Famose, (1992), Sánchez, (1992), y posteriormente Sánchez y Ruiz (2000) han utilizado para clasificar las tareas el nivel de dificultad según las fases del acto motor (percepción, decisión, ejecución). Estos últimos autores proponen una valoración global de la dificultad de las tareas motrices en una escala de siete niveles, en función del grado de relevancia significativa de los distintos mecanismos (Figura 1).

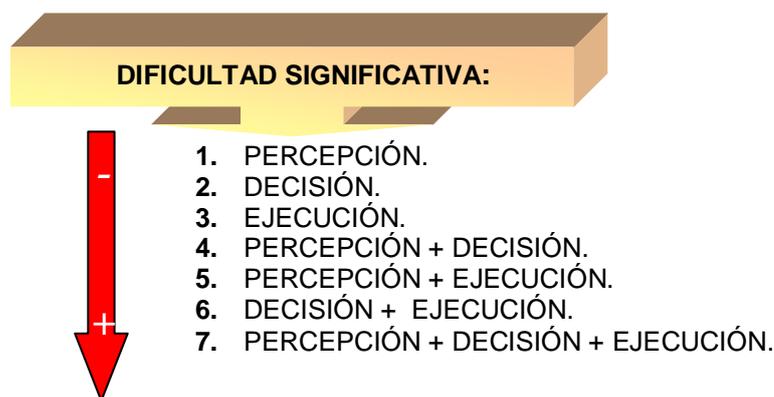


Figura 1. Dificultad global de las tareas motrices en función de la percepción, decisión y ejecución, según Sánchez y Ruiz (2000).

Dentro del proceso de comunicación que se establece entre profesor-alumno se pueden diferenciar objetivos como: dinamizar al grupo, motivándolos, presentándoles las tareas, organizando el espacio de juego, gestionando la dinámica y las relaciones sociales; dar información antes de producirse la tarea, o información inicial (Delgado 1990; Pierón, 1999; Sánchez, 1992); y dar información durante el desarrollo y finalización de la tarea. La información inicial representa la presentación de la sesión y de cada una de las tareas que la componen. Dentro de esta información inicial, autores como Blázquez (1982), realizan una clasificación según una mayor o menor definición de los elementos básicos que constituyen una tarea. Estos elementos son los objetivos que se pretenden conseguir, las operaciones que se deben realizar y el acondicionamiento del medio y material. Así la información inicial del profesor puede que defina al máximo estos elementos, por lo que no queda ninguna duda de lo que hay que realizar, siendo los alumnos meros reproductores de lo que se les solicita mediante estas tareas definidas. Este tipo de intervención del profesor responde a un modelo instructivo y persigue el aprendizaje de patrones motrices estereotipados (Díaz, 1999). El profesor puede especificar en su información inicial alguno de los elementos que la constituye, dando orientaciones a los alumnos. Esta intervención mediante tareas semidefinidas es más propia de técnicas de enseñanza como la resolución de problemas. Por último el profesor puede no especificar ninguno de los tres elementos, dejando la mayoría de las decisiones a los alumnos. Estas tareas no definidas fomentan la creatividad del alumnado (Díaz, 1999).

Además, el sujeto que aprende debe tener en todo momento un punto

de referencia sobre su propia competencia motriz. Para ello es necesario que el participante reciba información sobre lo ocurrido, pudiéndose clasificar en función sus características y de la intención con la que se aporta, diferenciando varias tipologías de feedback (Alarcón, 2008; Sanz, 2003), que van desde intenciones más descriptivas o explicativas, hasta las interrogativas, que buscan provocar una reflexión en el alumno para conseguir un aprendizaje más significativo. Este feedback que ofrece el profesor puede dirigirse sobre el resultado de la acción, o sobre alguna de las fases del acto táctico, pudiendo dirigirse hacia lo que ha percibido o no el alumno, hacia la toma de decisiones que ha realizado, o a la ejecución realizada (Ureña, Alarcón, Ureña, 2009).

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores, esta investigación se propone realizar un análisis de carácter exploratorio y comprensivo en la búsqueda de patrones que nos ayuden a conocer la realidad concreta de un centro de enseñanza en relación con los métodos de enseñanza que utilizan sus profesores de educación física en los deportes colectivos.

2 MÉTODO

2.1 Sujetos

La población objeto de estudio estuvo compuesta por profesores de Educación Física de ESO de Murcia. Concretamente, mediante un muestreo no probabilístico deliberado u opinático (Hernández, 1998), se seleccionaron tres profesores de Educación Física que impartían clase en el primer ciclo.

Los criterios más significativos que se siguieron para la selección de los tres profesores fueron:

- Que el docente hubiera rellenado **el cuestionario** de la primera fase de esta investigación (Ureña, Ureña y Alarcón, 2006; Ureña, Alarcón y Ureña, 2009).
- En lo que a **Titulación** se refiere, los tres profesores poseían el título de Licenciado en Educación Física. Uno de los profesores tenía el título de Maestro en Educación Física; los otros dos los estudios del Tercer ciclo. Con respecto a la titulación deportiva, el profesorado declaró poseer el título de entrenador territorial y la titulación superior de los deportes colectivos que manifestaron conocer más (Voleibol, fútbol sala y baloncesto respectivamente).
- Se buscó variedad en la **experiencia de los docentes**. Dos profesores tenían menos de cinco años de experiencia, mientras que el restante poseía más de quince años.
- Se pretendió que **la satisfacción en la labor docente** fuese alta. Los tres profesores manifestaron tenerla condicionada por factores como convivencia, recursos materiales, formación inicial, horario, etc.
- La **formación inicial y permanente** que manifestaron tener los tres profesores en relación con los contenidos deportivos fue igualmente alta o muy alta.

Es importante señalar que previamente a la realización de esta investigación los alumnos entregaron las autorizaciones y consentimiento informado de los padres necesario para llevar a cabo el estudio (Valera, 2007).

Finalmente se debe dejar claro que lo estudiado ha sido la conducta de estos docentes, por tanto, se considera la muestra del estudio aquellas sesiones diseñadas por éstos, las tareas propuestas, la información inicial proporcionada y la comunicación durante la tarea ofrecido a sus alumnos (Tabla 1).

Tabla 1.
Conductas estudiadas de los sujetos participantes en el estudio.

Profesor	Sesiones	Tareas	Información inicial	Comunicación durante la tarea
Profesor 1	20	84	84	252
Profesor 2	6	22	22	280
Profesor 3	17	81	81	555
Total	43	188	188	1077

2.2 Diseño y variables objeto de estudio

Se utilizó el estudio de casos como diseño de investigación, con un carácter descriptivo transversal. Teniendo en cuenta el objeto de estudio, se utilizó una metodología observacional a través de un sistema de categorías (Anguera, 1990, 2003; Anguera y Blanco, 2003; Buendía, Colás y Hernández, 2003).

Las categorías correspondientes a las unidades comportamentales básicas del proceso de enseñanza del profesor quedaron agrupadas según se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.
Variables y categorías utilizadas en la investigación.

NUCLEO CATEGORIAL		VARIABLES	CATEGORÍAS
Características de la Sesión		Objetivos (MEC, 1992)	Conceptuales, Procedimentales, Actitudinales.
		Progresión de enseñanza (Alarcón, 2008)	Global Analítica Analítica-Global Global-Analítica Anal.-Global-Anal. Global-Analítica-Global
		Participación (Sánchez, 1992)	Simultánea Alternativa Consecutiva
Diseño de Tareas		Dirección (Sánchez y Ruiz, 2000)	Combinación de: Percepción, Decisión, ejecución.
		Elementos estructurales (Parlebas, 1999)	Móvil, compañeros, adversarios, y meta
Intervención del Profesor	Información inicial	Grado de definición (Blázquez, 1982)	Definidas, Semidefinidas, No Definidas

	Tipo de intención (Alarcón, 2008)	Describir, Prescribir, Explicar, Comparar, Recordar, Provocar reflexión, Focalizar la atención, y evaluar
Comunicación durante la tarea	Tipo de Intención Orientación (Ureña, Alarcón, Ureña, 2009)	Percepción, Decisión, Ejecución.

Para la construcción del sistema de categorías se tomaron como referencia los trabajos de investigación de Ureña, Ureña y Alarcón (2006) y Ureña, Alarcón y Ureña (2009). Previamente se realizó un estudio piloto para calcular su validez y fiabilidad (Valera, 2007; Valera, Ureña, Ruiz y Alarcón, 2008), garantizándose esta última con el Coeficiente de Correlación Intraclase para variables continuas y el Índice de Concordancia para las variables categóricas (cualitativas) entre el observador principal y el observador de referencia, con valores mínimos del 87% y máximo del 100%. De este entrenamiento, destacar la variable dirección en el diseño de tareas. Para clasificar una tarea según la clasificación de Sánchez y Ruiz (2000) se definió para el componente perceptivo aquella tarea que estuviera presente el móvil, y al menos un compañero y un adversario, pero en la que los jugadores no tuvieran alternativas de acción. Para clasificar la tarea con el componente de decisión, el jugador tendría al menos dos alternativas de acción. Para clasificar la tarea sólo como de ejecución, no estaría presente ningún adversario ni compañero.

2.3 Procedimiento y materiales empleados

Para la recogida de datos se observaron aquellas unidades didácticas desarrolladas por los tres profesores que constituían la muestra destinadas a la enseñanza de deportes colectivos, sin centrarse en alguno específicamente, para que la situación de aprendizaje fuera lo más cercana a la realidad posible y sin que interviniera ninguna persona externa a las habituales. En total se observaron 24 sesiones de baloncesto, 9 de béisbol, 7 de fútbol sala y 3 de hockey.

Los materiales que se emplearon en el estudio fueron: una cámara de vídeo, un micrófono, un trípode, cintas de vídeo, hojas de registro, un ordenador portátil y el programa informático SPSS 13.0.

El procedimiento empleado para la inferencia estadística fue el de *Tablas de Contingencia* con el test Chi-cuadrado. A través del test de Chi-Cuadrado se obtuvo tanto la significación unilateral como bilateral que se producía en el cruce de variables.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan sólo los resultados más significativos, así como su discusión. Para facilitar su comprensión se muestran agrupados según las variables que se establecieron en la hoja de registro (Anexo 1).

Núcleo categorial 1: características de la sesión.

Con respecto a la variable *objetivos propios de cada sesión* se registró que el aprendizaje se analizó atendiendo a la adquisición de procedimientos y en menor medida al de conceptos y actitudes, resultando que un 74,0% de las sesiones se dedicaron a procedimientos, el 6,0% a conceptos y el restante 20,0% a actitudes. Estos resultados son prácticamente iguales al estudio realizado por Zabala, Viciano y Lozano (2002). Sin embargo Robles (2005) analizó 41 cuestionarios con la finalidad de conocer la realidad del deporte en las clases de Educación Física en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria de la Provincia de Huelva, encontrando que el 44,1% de los profesores dan prioridad a la parte actitudinal sobre la procedimental y conceptual. Por último, el aprendizaje de procedimientos se dividió en aprendizaje técnico en un 86,5% y táctico en un 13,5%. La última variable de este bloque fue la *progresión en la sesión*. En cuanto a los planteamientos prácticos para la progresión en la sesión se obtuvieron un total de quince sesiones analíticas (34,9%), dos globales (4,6%), veintidós analítico-global (51,2%) y cuatro analítico-global-analítico (9,3%) (Tabla 3). Cárdenas (2003) indica que la progresión lógica de enseñanza de los deportes colectivos debe comenzar por un planteamiento global antes de abordar la enseñanza desde una perspectiva analítica y finalizar de nuevo con un tratamiento globalizador. En los resultados obtenidos, esta progresión no se utilizó en ninguna sesión, siendo la más usada la progresión analítica o analítica-global. Tras estos resultados se puede afirmar que la progresión utilizada coincide más con una enseñanza tradicional.

Tabla 3.

Frecuencia y porcentaje en la variable progresión en la sesión.

Tipo de progresión	Frecuencia	%
Analítico	15	34,9
Global	2	4,6
Analítico-global	22	51,2
Analítico-global-analítico	4	9,3
Total	43	100,0

Núcleo categorial 2: diseño de la tarea (ver figura 2).

Con respecto a la variable *participación* se obtuvo que, del total de las tareas, el 72,9% fue simultánea, el 13,8% alternativa, y el 13,3% restante consecutiva. Estos resultados son positivos, puesto que la participación simultánea aumenta el tiempo de participación en la tarea, siendo ésta una de las competencias fundamentales que debe poseer el profesor (Pieron, 1988; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007).

En lo que se refiere a la variable *dirección*, la mayoría de las tareas se dirigieron a la ejecución (74,5%), un 1,1% a la percepción y ejecución y el 24,5% restante a la percepción, toma de decisión y ejecución (Figura 2). Estos datos reflejan una de las características del modelo tradicional, y es la

utilización de técnicas deportivas estereotipadas que reproducen modelos de probada eficacia (Thorpe y Bunker, 1982), gracias a tareas de técnicas básicas (Blázquez, 1999) fuera del contexto real de juego (Sánchez, 1992). Autores como Cárdenas (2003) y Ortega y Sainz (2003) entre otros defienden que los mecanismos predominantes en las tareas de enseñanza de deportes colectivos deben dirigirse a los mecanismos de percepción y decisión.

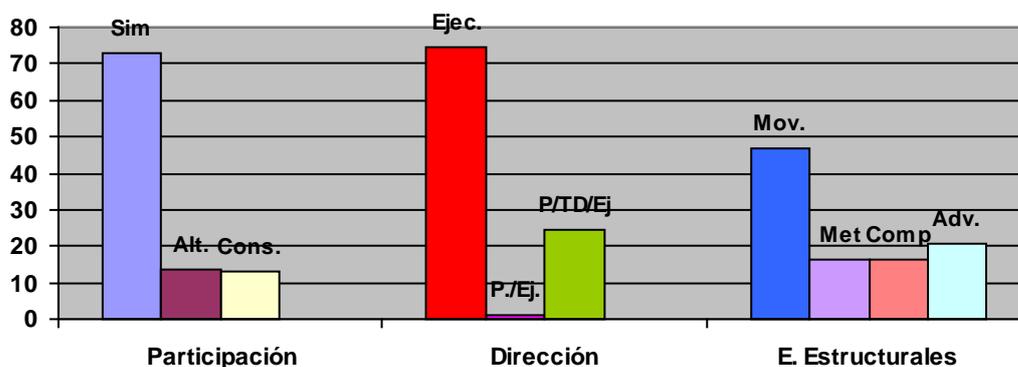


Figura 2. Resultados sobre las variables pertenecientes al diseño de tareas.

En la construcción de actividades significativas deben estar presentes los elementos estructurales del deporte en cuestión, incluidos en las categorías *móvil*, *meta*, *compañeros* y *adversarios* (Castejón, Giménez, Jiménez y López Ros, 2003). En el presente estudio se obtuvo que, de todos ellos, el móvil fue el elemento estructural más utilizado (46,6%), mientras que la meta estuvo presente sólo en el 16,2%, los compañeros también en el 16,2%; y los adversarios estuvieron en el 20,9% de las tareas (Figura 2). También es significativo que la presencia de todos los elementos estructurales del deporte se planteó en tan sólo el 16,5% de las actividades propuestas por el profesor. Estos resultados refuerzan la idea de que se sigue utilizando la metodología tradicional y descontextualizada.

Núcleo Categorical 3: Intervención del profesor.

En la variable *definición*, la mayoría de las tareas fueron definidas (86,2%), según la clasificación de Blázquez (1982), el 9,0% no definidas, y el restante 4,8% semidefinidas (Figura 3). Estos resultados muestran la poca libertad del alumno para crear su propio conocimiento, ya que se le indican las consideraciones de la tarea a realizar, sin dejarlas a la libre interpretación de los adolescentes. En lo que respecta a nombrar el objetivo, sin embargo, los resultados obtenidos por Garrigós, González, Toja y Piéron (2007) indican que el objetivo se nombra en un porcentaje menor, cercano al 20%; y del estudio de Florence, Dawance y Renard (1991) se obtiene que sólo se nombra en menos del 5% de las presentaciones de las tareas.

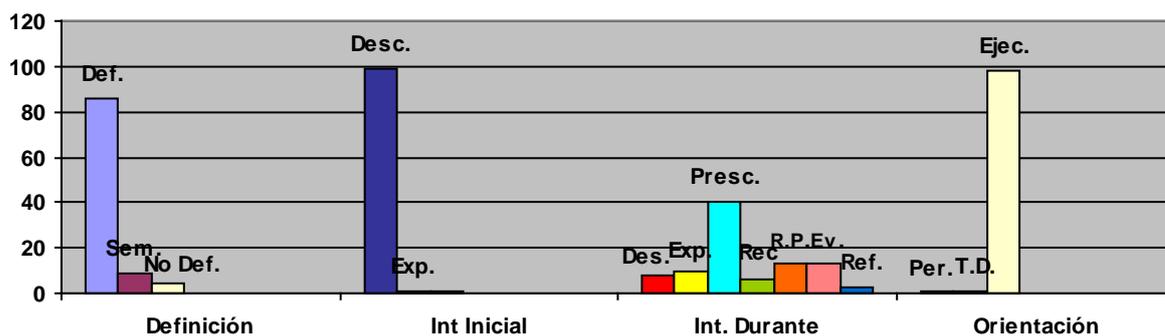


Figura 3. Resultados relacionados con las variables pertenecientes a la intervención del profesor.

Otra de las variables estudiadas en lo que a información inicial fue el tipo de *intención* que tuvo el profesor. Como se puede observar en la figura 3 casi la totalidad fue descriptiva (98,9%).

Con respecto a la comunicación durante la tarea, en la variable *orientación*, se obtuvo que el 97,9% de la comunicación del profesor se dirigió a la ejecución (Figura 3). Esto se debe a que la mayoría de las tareas se dirigieron también a esta fase de la conducta.

Los resultados de la variable *intención* indicaron que la comunicación durante la tarea más utilizado fue el de tipo prescriptivo (40,3%), después el reforzamiento positivo (13,3%), seguido del evaluativo (13,1%), explicativo (9,3%), descriptivo (7,9%), recordatorio (7,1%), reflexivo (6,5%), reforzamiento negativo (2,4%) y, por último, el comparativo con un sólo caso (0,1%) (Figura 3).

Según Sánchez (1992) el objetivo más buscado por los educadores a la hora de proporcionar información sobre la realización de la tarea es el descriptivo y el afectivo. En distintos estudios se afirma que el 48% de las acciones son de carácter afectivo, evaluativo y motivacional, el 42% son acciones correctivas y el 10% descriptivas (Arena, 1979 y Fishman y Tobey, 1978, en Piéron, 1999). Otros estudios (Piéron, Ledent, Pirottin, Luts, Delfosse y Cloes, 1997) alegan resultados muy parecidos. Tan (1996) defiende el 33% del conocimiento de resultados evaluativo, 33% correctivo, 30% afectivo y el 4% restante de otros tipos, mientras que Markland y Martinek (1988), en un estudio sobre voleibol, defienden que un 67% del feedback es correctivo. Por último, Ha Sau-ching (1996) afirma que el 69% es prescriptivo, que el 21% es afectivo y que el 7% es reflexivo.

A continuación se pasa a exponer los resultados obtenidos de la relación de aquellas variables que se consideraron más importantes. En la figura 4 se presentan los resultados al cruzar las variables *participación* y *dirección* pertenecientes a la categoría 2. El Test de Chi-Cuadrado de Pearson indicó significación estadística de .015 entre dichas variables, existiendo una relación positiva significativa entre la participación alternativa y las tareas dirigidas a la

percepción, toma de decisiones y ejecución. Cuando la tarea iba dirigida sólo a la ejecución ocurrió justo al contrario. Estos resultados parecen indicar que cuando se realizan este tipo de tareas se requiere un espacio mayor y la utilización de las metas, y por esa razón los profesores utilizan una participación alternativa.

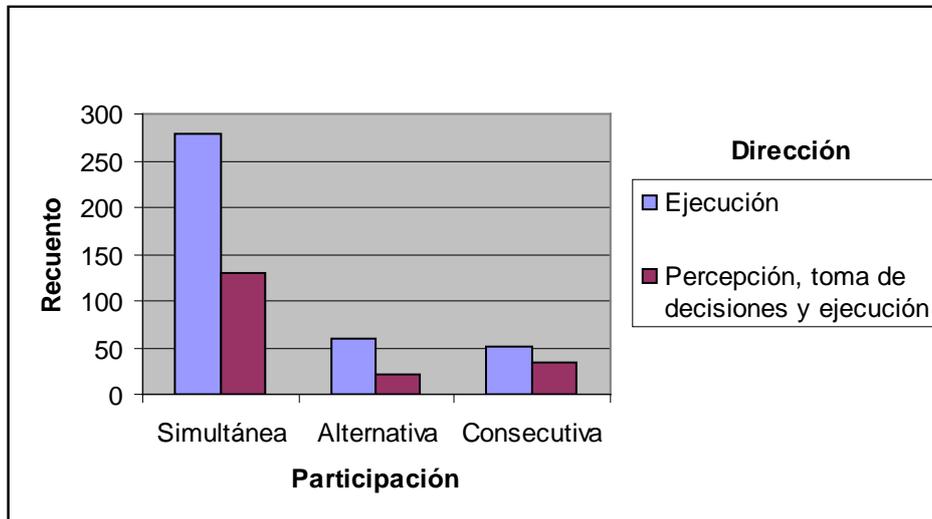


Figura 4. Relación entre las variables participación y dirección en el diseño de la tarea.

Otra de las relaciones que se efectuaron fue entre las la dirección y los elementos estructurales del juego. El Test de Chi-Cuadrado de Pearson mostró significación estadística de .000 entre dichas variables, por lo que hubo correlación significativa entre la presencia de dichos elementos y que la tarea estuviese tanto a la ejecución como a la toma de decisiones y a la ejecución (Figura 5). Parece claro que deben existir tanto compañeros como adversarios para que se produzcan situaciones parecidas a las que se establecen en los partidos del deporte que se pretende enseñar (Castejón et al., 2003). Resultados similares se encontraron en la investigación de Jiménez (2000).

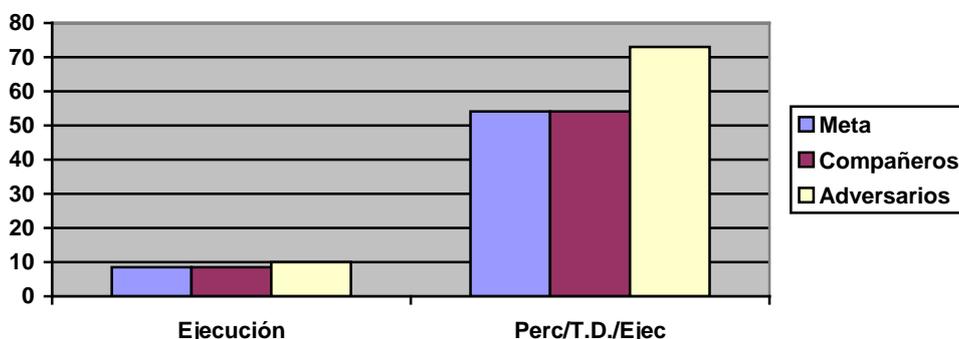


Figura 5. Porcentajes de aparición de los elementos estructurales: meta, compañeros y adversarios, durante las tareas según su orientación.

A través del cuestionario administrado a los profesores en la primera

parte de esta investigación (Ureña, Ureña y Alarcón, 2006; Ureña, Alarcón y Ureña, 2009) se pudo conocer qué deportes habían practicado y con cuáles habían tenido más contacto. Por esta razón, una vez obtenidos estos resultados, se pudo comparar el *deporte e intención* de la comunicación durante la tarea, es decir, la intención que dio el profesor en el deporte que más conocía, en este caso baloncesto, con el que menos conocía, el béisbol. Los resultados indicaron que hubo diferencias significativas, ya que cuando imparten el deporte más dominado ofrecen más información de tipo afectivo, lo que puede deberse a que el conocimiento del deporte por parte del profesor hace que pueda captar con más facilidad aquellas conductas deseables de los alumnos y las premie de manera que comunique al aprendiz que ha hecho una buena ejecución. En el caso de un deporte semidesconocido aportaron mayor información de tipo descriptivo, ya que con mayor frecuencia los alumnos cometían errores de ejecución por el desconocimiento del deporte y el profesor describía sus acciones erróneas; reflexivo, por el que tras la descripción del movimiento erróneo del alumno el profesor suele pedirle que realice una tarea de reflexión para pensar cuál debería haber sido la conducta correcta; y recordatorio, debido al desconocimiento de los alumnos de este deporte y a su poca práctica, y por lo que el profesor debía recordar muchas veces algunas reglas importantes (Tabla 4).

Tabla 4.

Comparación de las variables intención del conocimiento de los resultados y deportes.

		Intención CR					Total		
		Prescriptivo	Descriptivo	Explicativo	Reflexivo	Afectivo		Recordatorio	
Deporte	Baloncesto	Recuento	106	18	28	10	104	16	282
		Residuos							
		Corregidos	,9	-1,9	,6	-2,8	4,3	-4,2	
	Béisbol	Recuento	89	29	22	25	53	45	263
		Residuos							
		Corregidos	-,9	1,9	-,6	2,8	-4,3	4,2	
Total	Recuento	195	47	50	35	157	61	545	

4 CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se derivan del presente estudio, a la luz de los resultados obtenidos, son:

- La gran importancia que tiene estudiar la manera en que los profesores enseñan a sus alumnos los deportes colectivos en las clases de educación física para reconducir la intervención del profesor.
- Durante la información inicial de las tareas, los profesores indican las operaciones a realizar para conseguir el objetivo en la mayor parte de los casos, por lo que casi todas las tareas se consideran definidas, lo que deja poco lugar a la imaginación, improvisación o grado de libertad para crear sus aprendizajes los alumnos.
- La casi totalidad de la comunicación durante la tarea se dirigió a la ejecución, olvidándose en la mayoría de los casos de los mecanismos de percepción y de toma de decisión, lo que refuerza la idea de que se sigue utilizando la

metodología tradicional.

- La intención que utilizan los profesores es mayoritariamente prescriptivo, seguido del afectivo, no apareciendo la intención reflexiva, sinónimo de un modelo de enseñanza más comprensivo.

- La intención que tienen los profesores es diferente en función del tipo de deporte, más o menos conocido por parte del profesor; sin embargo, no varía en función de si las tareas son globales o analíticas.

- Teniendo en cuenta los objetivos, la progresión de las sesiones, el diseño de las tareas analizadas, la información inicial y la comunicación durante la tarea realizadas por los tres profesores del centro evaluado, se puede afirmar que, pese a lo que se viene defendiendo desde la literatura científica en las últimas décadas, la metodología de enseñanza para los deportes colectivos que se utiliza en este centro es de carácter tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila, C. y Casimiro, A.J. (2001). Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar. En F. Ruiz, A. García y A.J. Casimiro (Eds.), *Nuevas tendencias metodológicas. La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp.31-56). Madrid: Gymnos.

Alarcón, F. (2008). Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora de la táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Granada.

Alarcón, F., Cárdenas, D. y Piñar, M.I. (2004). Factores que influyen en la organización de las tareas para la mejora de los tiempos de práctica en baloncesto. *Efdeportes. Revista digital de Educación Física*, 66. Extraído el 1 de diciembre de 2006 de www.efdeportes.com.

Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M^a T., Ureña, N. y Piñar, M^a I. (2010). La metodología de la enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de investigación en educación*, 7, 91-103.

Alexander, K. y Penny, D. (2005). Teaching under the influence: Feeding games for understanding into the Sport Education development – refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301.

Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.

Anguera, M.T. (2003). Diseños observacionales en la actividad física y el deporte: estructura, alcance y nuevas perspectivas. En A. Oña y A. Bilbao (Eds.), *Libro de Ponencias del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y calidad de vida* (pp. 253-282). Granada: Editores.

Anguera, M.T. y Blanco, A. (2003). Registro y codificación en el comportamiento deportivo. En A. Hernández (Coord.), *Psicología del deporte (Vol.2) Metodología* (pp. 6-34). Buenos Aires: Efdeporte.

Antón, J. (1998). *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*. Granada: Juan Lorenzo Antón García.

- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Bell, C. (1998). Sport Education in the Elementary School. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(5), 36-43.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método de educación física: las situaciones –problema. *Apuntes*, 74, 91-99.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. y Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2003). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cárdenas, D. (1999). *Proyecto docente: asignatura. Fundamentos de los deportes colectivos: Baloncesto*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada
- Cárdenas, D. (2000). El ataque 1-3-1 en el proceso de formación táctica. *Clínic. Revista Técnica de Baloncesto*, 48, 6-10.
- Cárdenas, D. (2003). El entrenamiento perceptivo en el baloncesto. En Universidad Politécnica de Madrid (Ed.), *III Curso de especialización de la preparación física en baloncesto de formación y alto nivel* (pp.1-39). Madrid: Editores.
- Cárdenas, D. y Pintor, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García y A.J. Casimiro (Eds.), *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos: nuevas tendencias metodológicas* (pp.105-144). Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado de enseñanza en la iniciación deportiva; limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense De Educación*, 15(1), 203-230.
- Castejón, F.J., Giménez, F.J., Jiménez, F. y López Ros, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delgado, M. A. (1990). Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor en educación física. *Tesis doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Devís, J. (2001). El currículo oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículo en la educación física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 277-298). Madrid: Síntesis.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Díaz, M., Sáenz-López, P. y Tierra, J. (1995). *Iniciación deportiva en primaria: actividades físicas organizadas*. Sevilla: Wanceulen.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Florence, J., Dawance, V. y Renard, J.P. (1991). La présentation des exercices dans l'animation de la séance d'éducation physique au secondaire. *Revue de l'éducation physique*, 31, 51-56.
- García, A., Ruiz, F., Gutiérrez, F., Marqués, J.L., Román, R. & Samper, M. (2002). *Los juegos en la educación física de los 12 a los 14 años*. Barcelona: Inde.
- García, A., Ruiz, F., Casado, C. y Rodríguez, D. (2001). Fundamentación curricular de los deportes colectivos en educación primaria. En F. Ruiz, A. García y A.J. Casimiro (Eds.), *Nuevas tendencias metodológicas. La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp. 17-30). Madrid: Gymnos.
- Garrigós, L., González, M., Toja, B. y Piéron, M. (2007). El comportamiento docente en educación física: Análisis de la presentación de las tareas en base a la experiencia profesional y el dominio del contenido. *Revista de educación física. Renovar la teoría y a práctica*, 108, 5-12.
- Giménez, F.J. y Sáenz-López, P. (1999). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Huelva: Diputación de Huelva.
- Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos Teóricos y Prácticos de la Iniciación al Baloncesto*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Ha Sau-ching, A. (1996). A Descriptive Study of Pre-Service and In-Service Physical Educators Teaching Behaviors in Hong Kong. *Education Journal*, 24(2), 46-56.
- Hashim, H., Grove, J.R. y Whipp, P. (2008). Validating the Youth Sport Enjoyment Construct in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79, 183-194.
- Hastie, P. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-380.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGrawHill.
- Iglesias, D., Cárdenas, D y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctica y la mejora de la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(7), 43-50.
- Jiménez, F. (2000). Estudio praxeológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala. *Tesis doctoral inédita*. Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Kirk, D. (2008). Physical education and sport pedagogy. *Physical Education Matters*, 3, 37.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

- Markland, R y Martinek, T.J. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 289-301.
- Morehart, C. (2008). Participation in Sports and Physical Education in American Secondary Schools. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79, 15.
- Ortega, E., Piñar, M.I. y Cárdenas, D. (1999). *El estilo de juego de los equipos de baloncesto en las etapas de formación*. Granada: Editores.
- Ortega, E. y Sainz, P. (2003). El diseño de tareas en el fútbol base: su aplicabilidad al puesto específico del portero. *Cuadernos de psicología del deporte*, 3(1), 16-32.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Piéron, M., Ledent, M., Pirotin, M., Luts, K., Delfosse, C y Cloes, M. (1997). Les comportements des enseignants dans la perspective d'un traitement différencié des élèves. *Revue de l'éducation physique*, 4(37), 169-179.
- Robles, J. (2005). El deporte en las clases de Educación física en la ESO de la provincia de Huelva. *Revista digital Wanceulen*, 1. Extraído el 20 de Junio de 2005 de www.wanceulen.com/revista/número1/articulos/articulo%201-7.htm.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *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 (Ed.), *La iniciación deportiva en el deporte escolar* (pp. 78-89). Barcelona: Inde.
- Sánchez, F. y Ruiz, L. M. (2000). Optimización del aprendizaje de la técnica. *Master de Alto Rendimiento Deportivo*. Madrid: COE-UAM.
- Sánchez Rodríguez, J. y Carmona, J. (2004). *Juegos motores para primaria. 10 a 12 años*. Barcelona: Paidotribo.
- Sinelnikov, O. y Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an 'understanding approach' to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 9-15.
- Ureña, F., Ureña, N. y Alarcón, F. (2006). El perfil docente e investigador del profesorado en las clases de Educación Física en la Enseñanza Obligatoria en la Región de Murcia. *Proyecto de investigación e innovación educativa no publicado*. Murcia: CPR.
- Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña, F. (2008). Diseño de un cuestionario para conocer la realidad de los deportes en la ESO. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(32), 299-320. Extraído el 2 de Enero de 2009 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista32/artvalidacion89.htm>.
- Ureña, N., Alarcón, F. y 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, Deportes y Recreación*, 16, 9-15.

Valera, S. (2007). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad de Murcia. *Tesis de Máster no publicada*. Universidad Católica San Antonio: Murcia.

Valera, S., Ureña, N., Ruiz, E. y Alarcón, F. (2008). Construcción y validación de un instrumento para evaluar la enseñanza de los deportes colectivos en secundaria. Extraído el 2 de junio de 2008 de <http://www.efdeportes.com>.

Viciano, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32(6). Extraído el 3 de septiembre de 2005 de <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>.

Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (1ª edición). Barcelona: Inde.

Zabala, M., Viciano, J. y Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. *Lecturas: Educación Física y deporte*, 8(48). Extraído el 4 de febrero de 2007 de <http://www.efdeportes.com>.

ANEXO

Hoja de registro para el análisis de las clases en los deportes colectivos en la ESO del municipio de Murcia.

CENTRO: FECHAS Y HORA DE LA CLASE: PROFESOR: UNIDAD DIDÁCTICA: SESIÓN: CURSO: Nº DE ALUMNOS: MATERIAL: OBJETIVOS DE LA SESIÓN: PROGRESIÓN SESIÓN:												OBSERVADOR: FECHA DE OBSERVACIÓN:					
TAR	2. DISEÑO								3. INFOR. INICIAL			4. COCIMIEN TO RESULTADOS (CR)					
									CONTENIDO			IN	CONT. SEGÚN FASE			INT	ORG
	Nº	CP	D	Mo	E	ME	C	A	OB	OP	ENT		PER	TD	EJEC		

2. DISEÑO DE LAS TAREAS:						
CP	D	Mo	E	ME	C	A
Coeficiente de participación	dirección	móvil	espacio	meta	compañeros	adversarios
Alu practic / Alu totales	BLOQUE 1 PER Percepción: 1 DE Decisión: 2	1/partic	1/8 1/4 1/2	0:no 1:si	0:no 1:si	0:no 1:si

	EJ Ejecución: 3 BLOQUE 2 y 3 PER + DE Percepción + decisión: 12 PER + EJ Percepción + ejecución: 13 DE + EJ Decisión + ejecución: 23 PER + DE + EJ Percepción + decisión + ejecución: 123		1/1			
--	--	--	-----	--	--	--

3. INFOR. INICIAL:			
CONTENIDO			IN
OB	OP	ENT	
objetivo	operaciones a realizar	condiciones del entorno	intención
0:no 1:si	0:no 1:si	0:no 1:si	1: DE: Describir 2: EX: Explicar 3: PRE: Prescribir 4: CO: Comparar 5: RE: Recordar 6: PR: Provocar Reflexión 7: FA: Focalizar la Atención

4. CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS:		
CON	INT	ORG
contenido	intención	organización
1: percepción 2: Toma decisión 3: ejecución	1: DE: Describir 2:PRE: Prescribir 3:EX: Explicar 4:EV: Evaluar 5:CO: Comparar 6:RE: Recordar 7:PR: Provocar Reflexión 8:FA: Focalizar la Atención 9: REP: Reforzamiento positivo 10:REN: Reforzamiento negativo	1: individual 2: grupal 3: total



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SAN ANTONIO
UCAM

Facultad de Ciencias de la Salud, de la
Actividad Física y del Deporte.
Departamento Ciencias Actividad Física y Deporte
PROGRAMA DE POSTGRADO
Curso académico 2006/07

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES

Yo:.....con DNI.....

DECLARO:

Haber sido informado del estudio y procedimiento de grabación al profesor de Educación física de la asignatura optativa de deportes colectivos. Asimismo me presto de forma voluntaria a dicho estudio y en cualquier momento puedo abandonar sin que me suponga perjuicio de ningún tipo.

CONSIENTO:

1. Que se graben las clases de Educación física que recibe mi hijo/a.
2. El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:

En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las grabaciones al profesor en las clases de Educación Física pasará a formar parte de la Tesis de Master del alumno Sergio Valera con la finalidad de INVESTIGAR la intervención del profesor de Educación Física en la enseñanza de los deportes colectivos. Dicha tesis de Master forma parte del Master de Educación Física y Salud que organiza La Fundación Universitaria San Antonio de Murcia. Tiene derecho a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 30107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

En Murcia, a.....de.....de 200

Fdo.: