

Robles Rodríguez, J.; Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Abad Robles. M.T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 10 (41) pp. 35-57. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetodologia201.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetodologia201.htm)

ORIGINAL

METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS DURANTE LA E.S.O.

TEACHING SPORTS AT THE SECONDARY SCHOOL. EMPLOYED METHODOLOGY

Robles Rodríguez, J.¹; Giménez Fuentes-Guerra, F.J.² y Abad Robles. M.T.³

¹ Doctor por la Universidad de Huelva. Profesor de EF. IES Diego Angulo (Valverde del camino). Huelva. Profesor Asociado Universidad de Huelva. Dpto. Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. jose.robles@dempc.uhu.es

² Doctor por la Universidad de Huelva. Profesor Titular Universidad de Huelva. Dpto. Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. jfuentes@dempc.uhu.es

³ CEIP Virgen del Carmen. El Rompido (Cartaya). Huelva. Licenciado en Educación Física. Profesor Asociado Universidad de Huelva. Dpto. Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. manuel.abad@dempc.uhu.es

CÓDIGO UNESCO: 5801.07 Métodos pedagógicos.
5802.07 Formación Profesional.

Clasificación Consejo de Europa: 5. Didáctica y metodología.

Recibido 29 de septiembre de 2009

Aceptado 3 de noviembre de 2009

RESUMEN

Este trabajo pretende estudiar la metodología utilizada por los profesores en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la Educación Secundaria. Se estudió un total de 63 docentes a los que se les suministró un cuestionario. Los datos fueron analizados usando el paquete estadístico SPSS (13.0). Los principales resultados muestran que al desarrollar los contenidos deportivos los profesores utilizan aspectos característicos de ambos métodos de enseñanza, el activo y el tradicional. La asimilación de los elementos técnicos es más valorada que la de los tácticos. La competición, como medio de aprendizaje, es más utilizada por los docentes con menos tiempo de

servicio, licenciados en Educación Física y con experiencia en escuelas deportivas.

PALABRAS CLAVES: deportes escolar, educación física secundaria, métodos de enseñanza.

ABSTRACT

The main aim of this paper is to study the used methodology by Secondary School teachers at the Sports Syllabus teaching. 63 teachers were contacted and becomes the basis of this study. The data's and figures were analyzed using the statistics program SPSS (13.0). The results show us that when they develop the contents of the syllabus they are using the traditional and active methods of teaching.

They are giving more value to the assimilation of the technical elements than the tactical ones. Competition, as a way of learning, is the widely method used by teachers with less teaching experience. In opposition to the graduated teachers who have has a degree in Physical Education and also with sports schools' experience.

KEYWORDS: school sports, physical education, secondary education, teaching methods.

INTRODUCCIÓN

El artículo que a continuación se presenta trata de estudiar la metodología utilizada por los profesores en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la Educación Secundaria en la Provincia de Huelva.

Una de las principales cuestiones que se les presenta a los docentes a la hora de abordar la enseñanza del deporte es ¿cuál es la manera más eficaz de enseñarlo? Esta cuestión cada vez se ve más clara en el contexto educativo, ya que siguiendo los principios pedagógicos implantados por la Ley de Educación (Decreto 231/2007), aprendizaje significativo, individualización de la enseñanza, formación integral del individuos..., queda claro que éstos se desarrollarán principalmente a través de los métodos activos.

Se puede hablar de dos líneas de actuación en cuanto a la metodología se refiere: la tradicional, también conocida como modelo técnico, construida sobre la base del entrenamiento deportivo, en la que se imita el modelo de entrenamiento del adulto (Ibáñez, 2000; Romero Cerezo, 1997; Sampedro, 1999; Wein, 1995); y la alternativa, modelo activo o compresivo, como también se le conoce, que se caracteriza por concederle al alumno/a mucho más protagonismo durante su aprendizaje (Bunker y Thorpe, 1983; Butler y McCahan, 2005; Griffin y Patton, 2005; Thorpe 1992; Rovegno y Kirk, 1995).

En los últimos años, muchos de los estudiosos sobre la enseñanza de los deportes están mostrando especial interés en sentar las bases de lo que sería un óptimo modelo de enseñanza (Rink, 1996). De entre los diferentes deportes, son los de equipo los que están creando mayor controversia, tanto en España (Castejón y Cols., 2003; Giménez, 2000) como en el extranjero (Bunker y Thorpe, 1982; Butler, 1999; Butler y McCahan (2005); Curther-Smith y Cols., 2009; Gréhaigine y Godbout, 1995 y 1997; Gréhaigine, Godbout y Bouthier, 1999 y 2001; Griffin, Oslin y Mitchel, 1995; Griffin y Patton, 2005; Mitchel, Oslin y Griffin, 1995 y 2006; Thorpe, 1992; Thorpe y Bunker, 1982, 1983 y 1985; Turner, 2005; Turner y Martinek, 1992,1995 y 1999).

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

Cada vez más los modelos tradicionales están pasando a un segundo plano, fundamentalmente en el campo de la enseñanza del deporte, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Sin embargo, en ocasiones hay evidencia que los métodos tradicionales siguen estando presentes en las aulas, en este sentido Devís (2006) considera que esta situación se debe a los profesores tienden a mantener ciertas actividades sedimentadas a lo largo del tiempo, sin adaptarlas y transformarlas al ámbito educativo. Debido a esto, pensamos que hay que ser conscientes de la realidad del contexto, ya que las clases de educación física habitualmente están constituidas por grupos muy heterogéneos de alumnos en cuanto al ritmo de aprendizaje, la motivación respecto a la asignatura, las experiencias previas, etc... La aplicación de los modelos tradicionales no va a contribuir en modo alguno a la adquisición de los objetivos pretendidos en nuestra área.

En este trabajo se intenta describir fundamentalmente, según las opiniones de los docentes, cómo es la metodología utilizada a la hora de impartir los contenidos deportivos durante las clases de educación física a lo largo de la Secundaria.

OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivos principales:

- Identificar los contenidos deportivos que se trabajan en las clases de Educación Física a lo largo de la ESO.
- Describir y analizar la metodología de enseñanza aplicada durante el desarrollo de los contenidos deportivos a lo largo de la etapa de Secundaria.

- Conocer la importancia que se le concede a la asimilación de los elementos técnicos y tácticos, y describir cómo se lleva a cabo la enseñanza de los mismos.
- Conocer la importancia que los docentes otorgan a la utilización de la competición como medio de aprendizaje durante el desarrollo de los contenidos deportivos.

MÉTODO

La investigación se centra en los profesores de Educación Secundaria Obligatoria que imparten clases de educación física en la Provincia de Huelva. La población objeto de estudio está constituida por 77 docentes.

Con el fin de conocer el número de profesores que se debía encuestar para que el estudio fuese válido, se utilizó el programa informático STAT, creado por Hernández, Fernández y Baptista (1991). Una vez obtenido el número total de docentes y, realizados los cálculos oportunos, se puede afirmar que con un nivel de confianza del 95 % y un error máximo del 5 % la muestra seleccionada es de 63 profesores.

INSTRUMENTO

Para la recogida de los datos se ha elaborado un cuestionario con el que se ha pretendido conocer cómo es el tratamiento que los docentes dan a los contenidos deportivos de la etapa de Secundaria. El cuestionario está formado por ocho dimensiones: datos sociodemográficos, formación inicial y permanente, iniciación deportiva, contenidos, objetivos, metodología, evaluación de los contenidos deportivos y seminario de formación. El presente artículo se centra en los datos obtenidos en la dimensión de metodología, compuesta por 14 ítems, aunque además se tiene en cuenta los datos que conforman la dimensión socio-demográfica, con el fin de poder realizar un análisis de independencia entre variables como el género, la formación académica, el tiempo como docente y la experiencia en escuelas deportivas fuera del ámbito educativo.

La dimensión metodológica está formada por preguntas actitudinales, utilizando diferentes escalas de Likert. Como se observa en el apartado de conclusiones en algunos de los ítems se ha utilizado la escala Likert con 3 posiciones, siendo 3 el más valorado y 1 el que menos. Esto sucede en aquellas preguntas en donde los docentes debían valorar en orden de importancia las tres posibilidades expuestas, con el fin de poder compararlas entre sí. Por otro lado, se ha utilizado la escala Likert con 5 posiciones, siendo 5 el más valorado y 1 el que menos. Finalmente, también hemos utilizado escalas en donde se pretendía conocer el grado de acuerdo o desacuerdo del encuestado con respecto a cada una de las cuestiones.

FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA DE MEDIDA

Para validar el cuestionario éste ha pasado por una serie de fases, siguiendo lo establecido por autores como Buendía (1994: 207-209), Díaz de Rada (2005:100) y Goode y Hatt (1998: 167-168). Primero, pasó por la revisión de un comité de jueces-expertos, quienes valoraron positivamente la relación entre los ítems y el contenido que se pretendía evaluar, sin embargo fue necesario la eliminación o modificación de algunos ítems. Los expertos seleccionados fueron cuatro profesores titulares de universidad con amplia experiencia tanto en el ámbito docente, como en los procesos de investigación. Posteriormente, se presentó y aplicó a quince docentes que impartían educación física en Secundaria, con distintos perfiles a modo de estudio piloto. Este grupo de profesores ejercían su labor educativa en una provincia anexa a Huelva, por lo que los sujetos que participaron en dicho estudio piloto no formaron parte de la muestra definitiva de la investigación. Con ello se ha pretendido asegurar la validez de contenido de dicho instrumento. Además, una vez recogidos los cuestionarios e introducidos los datos en el programa informático (SPSS 13.0), se realizó el análisis de fiabilidad del mismo utilizando el alfa de Cronbach. En la dimensión de metodología el coeficiente obtenido es de 0,933.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para la obtención de los resultados han sido realizados estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems con la finalidad de describir la distribución de los datos. Además se ha realizado un análisis de independencia entre variables mediante las pruebas del Chi-cuadrado de Pearson, donde las variables independientes son: el género, la titulación académica del profesor, los años de experiencia en educación y la experiencia como entrenador.

RESULTADOS

Con el análisis de los resultados obtenidos en la dimensión socio-demográfica se puede establecer el perfil del profesorado de educación física. Se ha detectado que hay un predominio de hombres (85,7 %) sobre las mujeres (14,3 %). En cuanto a la edad, encontramos que el 32,3 % tiene entre 21/30 años, el 38,7 % entre 31/40 años, el 25,8 % entre 41/50 años, y sólo el 3,2 % posee 51 ó más años. Por lo que se puede afirmar que la población es relativamente joven. Por otra parte, el 69,8 % de los encuestados posee la Licenciatura de educación física, el 13 % es Diplomado en EF y el 17,5 % de los docentes no posee estudios relacionados con la EF. En lo que respecta a la experiencia como profesores, el 36,5 % lleva menos de 5 años impartiendo clases, el 41,3 % entre 6 y 14 años y, el 22,2% más de 15 años. Por otro lado, el 72,6 %, posee alguna titulación deportiva, y el 65,1 % ha trabajado como monitor/entrenador en escuelas deportivas fuera del ámbito educativo.

¿A qué deportes le dedicas más tiempo?

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario, donde se puntúa de 1 a 3 el ítem que a continuación se presenta, y una vez obtenida la media de cada uno de ellos, se observa que los docentes suelen dedicar más tiempo al desarrollo de los deportes colectivos a lo largo de la etapa, ya que éstos son valorados con 2,83 (1º ciclo) y 2,86 (2º ciclo), mientras que los deportes individuales obtienen una valoración de 1,58 (1º ciclo) y 1,54 (2º ciclo), y los deportes de adversario 1,58 (1º ciclo) y 1,84 (2º ciclo). Los deportes que más se desarrollan en clase son el voleibol, baloncesto, balonmano y fútbol-sala. En este sentido, se han encontrado diferencias significativas en relación con el género, ya que ningún hombre dice valorar más los deportes individuales, frente al 33 % de las mujeres encuestadas que afirman valorar más estos contenidos durante el segundo ciclo ($p < ,003$). Por otro lado, los hombres dicen dedicar más tiempo a los deportes colectivos, así lo ratifica el 92,9 %, mientras que las mujeres lo hacen en un 62,5 % ($p < ,0017$).

¿Qué tipo de estrategia en la práctica utilizas para impartir los contenidos deportivos (individuales, colectivos y de adversario)?

Siguiendo la escala propuesta en el cuestionario donde se puntúa de 1 a 5 los ítems que se presentan, se puede observar, una vez obtenida la media de cada uno de ellos, que no hay diferencias significativas en cuanto a la estrategia en la práctica utilizada en el primer y el segundo ciclo de la E.S.O. La estrategia más utilizada, independientemente del contenido deportivo a trabajar, es la global seguida de la mixta, y dejando en último lugar la utilización de la estrategia analítica.

Comparando la utilización de cada una de las estrategias según el ciclo, destaca que la estrategia en la práctica global adquiere mayor valor en el primer ciclo, mientras que la estrategia mixta y la analítica la adquieren en el segundo ciclo de la E.S.O.

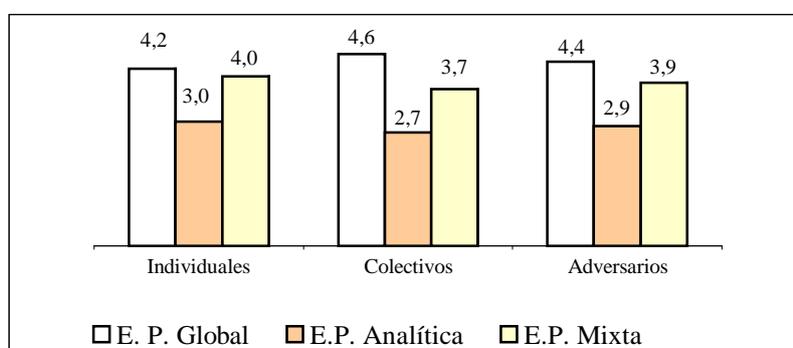


Figura 1. Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F. en el 1º ciclo.

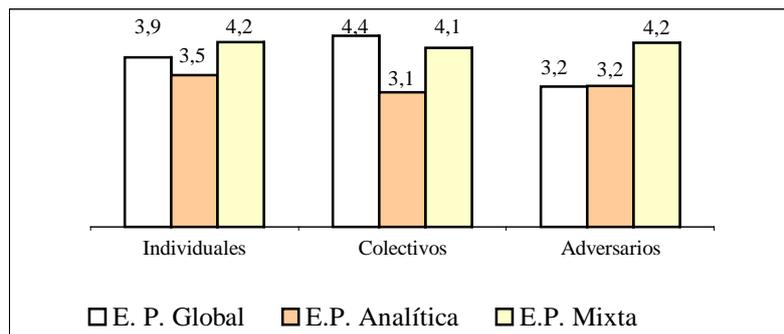


Figura 2. Media de los tipos de estrategia en la práctica utilizada en E.F. en el 2º ciclo.

Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos lúdicos, a los aspectos técnicos o a los aspectos tácticos

Teniendo en cuenta los mismos criterios que en las preguntas anteriores, al analizar conjuntamente los ítems que nos hablan de la importancia que los profesores otorgan a los aspectos lúdicos, técnicos y tácticos durante la E.S.O., se observa que no hay diferencias significativas entre el primer y el segundo ciclo.

En cuanto a la valoración obtenida, destaca principalmente que al profesorado le preocupa que sus alumnos se diviertan, ya que el aspecto lúdico obtiene una puntuación de 2,46 en el primer ciclo, y 2,25 en el segundo. Por otra parte, los docentes suelen priorizar los aspectos técnicos sobre los tácticos, ya que al trabajo de la técnica otorgan 1,68 y 1,83 en el primer y segundo ciclo respectivamente, y al trabajo táctico 1,66 y 1,74.

Tabla 1. Importancia que dan los profesores al aspecto de los contenidos deportivos en las clases de E.F.

	Media 1º ciclo	Media 2º ciclo
Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia al aspecto lúdico	2,46	2,25
Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia los aspectos técnicos	1,68	1,83
Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia los aspectos tácticos	1,66	1,74

Analizando cada uno de los ítems anteriores por separado, se pueden observar los siguientes datos.

Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos lúdicos

Según los datos obtenidos, se puede afirmar que el juego y el divertimento de los alumnos/as dentro de la aplicación de contenidos deportivos, tiene un peso importante para los profesionales de la educación física, ya que tanto en el primer ciclo como en el segundo, la gran mayoría de los docentes afirma darle importancia. Concretando más se puede decir que sólo el 9,4 % de los profesores comenta que está poco de acuerdo en conceder más importancia al aspecto lúdico, mientras un porcentaje algo más elevado, el 17,3 %, así lo hace al referirse al segundo ciclo.

Tabla 2. Porcentaje de docentes que al trabajar los contenidos deportivos le dan más importancia al aspecto lúdico.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	0	0	0	0
Poco de acuerdo	9,4	9,4	17,3	17,3
De acuerdo	52,8	62,3	65,4	82,7
Totalmente de acuerdo	37,7	100,0	17,3	100,0

Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos técnicos

En lo referente a la técnica, ésta va adquiriendo mayor importancia conforme avanzamos en la etapa de Secundaria. En el primer ciclo, hay una inclinación hacia la idea de no conceder importancia a la técnica por encima de otros aspectos, ya que un 31,4% está de acuerdo, y el 2% está totalmente de acuerdo. En cuanto al segundo ciclo, esta inclinación se acentúa aún más, ya que el 41,2% está de acuerdo, y un 7,8% está totalmente de acuerdo.

Tabla 3. Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos técnicos.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	9,8	9,8	11,8	11,8
Poco de acuerdo	56,9	66,7	39,2	51,0
De acuerdo	31,4	98,0	41,2	92,2
Totalmente de acuerdo	2,0	100,0	7,8	100,0

Al trabajar los contenidos deportivos doy más importancia a los aspectos tácticos

Según se observa en los datos obtenidos, sólo el 31,4 % dice estar de acuerdo, y el 3,9 % totalmente de acuerdo en darle mayor importancia a los aspectos tácticos durante el primer ciclo. Por otra parte, datos similares aparecen al referirse al segundo ciclo, ya que, el 37,3 % dice estar de acuerdo, y el 5,9 % totalmente de acuerdo.

Tabla 4. Porcentaje de profesores que al trabajar los contenidos deportivos le da más importancia los aspectos tácticos.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	15,7	15,7	15,7	15,7
Poco de acuerdo	49,0	64,7	41,2	56,9
De acuerdo	31,4	96,1	37,3	94,1
Totalmente de acuerdo	3,9	100,0	5,9	100,0

Hay que resaltar que no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia que otorgan los docentes a los aspectos lúdicos, técnicos y tácticos al trabajar los contenidos deportivos durante las clases de educación física, teniendo en cuenta el género del profesorado, la titulación académica que posee y los años de experiencias, tanto en educación como en escuelas deportivas.

Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas

Se observa que no hay diferencias significativas en cuanto a la utilización de métodos analíticos en situaciones aisladas para la mejora de la técnica, entre el primer y el segundo ciclo de la E.S.O. En ambos casos, aproximadamente el 50 % de los profesores opina que para la mejora de los aspectos técnicos se deben utilizar situaciones aisladas.

Tabla 5. Porcentaje de profesores que utiliza los métodos analíticos para la mejora de los aspectos técnicos.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	9,8	9,8	9,8	9,8
Poco de acuerdo	43,1	52,9	39,2	49,0
De acuerdo	41,2	94,1	35,3	84,3
Totalmente de acuerdo	5,9	100,0	15,7	100,0

Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica

Según los datos obtenidos se observa que durante el primer ciclo, el 28 % de los encuestados considera que es necesario plantear actividades deportivas a través de modelos técnicos ya establecidos, mientras que esta misma consideración es apoyada por el 49 % de los docentes, cuando nos referimos al segundo ciclo.

Tabla 6. Porcentaje de profesores que cree necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica.

	1º Ciclo		2º Ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8,0	8,0	3,9	3,9
Poco de acuerdo	64,0	72,0	45,1	49,0
De acuerdo	28,0	100,0	49,0	98,0
Totalmente de acuerdo	0	100,0	2,0	100,0

Se han detectado diferencias significativas al analizar este ítem teniendo en cuenta la experiencia de los docentes; sólo el 18,2 % de los profesores con más de quince años de experiencia considera necesario trabajar la técnica a través de modelos ya establecidos, mientras que el 28,6 % de los docentes entre seis y catorce años de servicio, y el 33,3 % para los profesores más noveles así lo ratifican. Por lo que se puede afirmar que las diferencias encontradas en este ítem son estadísticamente significativas ($p < ,050$).

Utilizo predominantemente una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas

Los resultados obtenidos en este ítem son considerados como positivos, ya que el 57,7 % del profesorado dice estar de acuerdo y el 30,8 % totalmente de acuerdo en utilizar una metodología basada en el juego, y solamente el 11,5% está poco de acuerdo con esta afirmación, en lo que se refiere al primer ciclo. En cuanto al segundo ciclo, aunque los datos son similares, el porcentaje de docentes que no está de acuerdo aumenta hasta el 23,1%.

Tabla 7. Porcentaje de profesores que utiliza una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas específicas.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	0	0	0	0
Poco de acuerdo	11,5	11,5	23,1	23,1
De acuerdo	57,7	69,2	57,7	80,8
Totalmente de acuerdo	30,8	100,0	19,2	100,0

Habitualmente el trabajo técnico lo realizo en situaciones similares al juego real

Se puede destacar como negativos los resultados obtenidos, ya que, el 67,2 % del profesorado afirma no trabajar los aspectos técnicos en situaciones similares al juego real, durante el primer ciclo, y el 52 % durante el segundo.

Tabla 8. Porcentaje de profesores que habitualmente el trabajo técnico lo realiza en situaciones similares al de juego real (2º Ciclo).

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	11,5	11,5	5,8	5,8
Poco de acuerdo	55,7	67,2	46,2	52,0
De acuerdo	26,0	93,2	42,2	94,2
Totalmente de acuerdo	6,8	100,0	5,8	100,0

Habitualmente los medios técnicos – tácticos los trabajo en situaciones similares al juego real

En relación con el trabajo de asimilación de los aspectos técnico-tácticos a través de situaciones similares al juego real, se observa que sólo el 35,4 % dice estar de acuerdo y el 16,7 % totalmente de acuerdo en lo que se refiere al primer ciclo. Respecto al segundo ciclo, el 50 % y el 19,2 % respectivamente, dicen estar de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 9. Porcentaje de profesores que habitualmente trabaja los medios técnicos – tácticos en situaciones similares al de juego real.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8,3	8,3	5,8	5,8
Poco de acuerdo	39,6	47,9	25	30,8
De acuerdo	35,4	83,3	50	80,8
Totalmente de acuerdo	16,7	100,0	19,2	100,0

Hay que resaltar que no se han encontrado diferencias significativas en cuanto al trabajo de los aspectos técnico y técnico-tácticos, teniendo en cuenta el género, los años de experiencia tanto en la educación como en escuelas deportivas como entrenador, y la titulación académica.

Utilizo la competición como medio de aprendizaje de los contenidos deportivos

Durante el primer ciclo, aproximadamente la mitad de los docentes (52,9 %) consideran que la competición es un instrumento útil para la adquisición de nuevos aspectos relacionados con la práctica deportiva. Sin embargo, en contraposición, se observa que el 47,1% de los profesores afirma no utilizarla como medio de aprendizaje para los contenidos deportivos.

Al analizar esta misma cuestión en el segundo ciclo, se detecta que la competición adquiere un matiz más importante durante las clases de educación física, ya que en este caso el porcentaje de docentes que dice utilizarla como medio de aprendizaje asciende hasta un 72,6 %.

Tabla 10. Porcentaje de profesores que utiliza la competición como medio de aprendizaje.

	1º ciclo		2º ciclo	
	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	11,8	11,8	5,9	5,9
Poco de acuerdo	35,3	47,1	21,6	27,5
De acuerdo	45,1	92,2	60,8	88,2
Totalmente de acuerdo	7,8	100,0	11,8	100,0

La competición dentro del ámbito educativo siempre resulta un tema que suscita diálogos entre los docentes, y así lo demuestran los datos obtenidos en el análisis diferencial. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas cuando tenemos en cuenta el tiempo de servicio de los docentes. Hay gran discrepancia entre los que llevan poco tiempo en la educación y el resto de profesores. Los docentes con menos de cinco años de experiencia están más de acuerdo con utilizar la competición como medio de aprendizaje, con un 73,7 %, de acuerdo, y un 5,3 % totalmente de acuerdo. En el lado opuesto, están los docentes que llevan entre seis y catorce años, con 23,8 %, de acuerdo, y un 4,8 % totalmente de acuerdo, y los que llevan más de quince años impartiendo clase, con 36,4 %, de acuerdo, y un 18,2 % totalmente de acuerdo ($p < ,0041$).

También hay diferencias significativas en función de la titulación. Se puede afirmar que los docentes con titulación específica de educación física son los que, por lo general, están más de acuerdo con la aplicación de la misma durante sus clases. Siendo el 64,1 % de los docentes con estudios específicos los que consideran adecuada utilizarla, mientras que el resto de los profesores sólo el 16,7 % dice estar de acuerdo ($p < ,0033$).

Finalmente, teniendo en cuenta la experiencia de los docentes como entrenadores de escuelas deportivas fuera del ámbito educativo, aquellos que han sido entrenadores se muestran más de acuerdo con la utilización de la misma, estando de acuerdo el 62,5 %, y totalmente de acuerdo, el 6,3 %. Mientras que los docentes sin experiencias dentro del ámbito deportivo están de acuerdo sólo el 15,8 %, y totalmente de acuerdo, en un 7,8 % ($p < ,0005$).

DISCUSIÓN

Según los datos obtenidos en la investigación se puede observar de manera general que los docentes suelen impartir más los deportes colectivos a lo largo de la etapa. Datos similares han sido obtenidos por Matanin y Collier (2003), Napper-Owen y Cols. (1999) y Zabala, Viciano y Lozano (2002). Sin embargo, no ocurre lo mismo en el estudio realizado por Salina y Viciano

(2006), donde se observa que los deportes individuales cobraron mayor importancia. Por otra parte, se observa durante el segundo ciclo que las mujeres dedican más tiempo al desarrollo de los deportes individuales y los hombres a los deportes de equipo. Datos similares se reflejan en el estudio realizado por Pieron y Absil (1981), citados por Pieron (1999), donde se observó un desequilibrio a favor de la puesta en práctica de los deportes de equipo en el género masculino.

En cuanto a la estrategia en la práctica utilizada, es la global la que adquiere mayor importancia durante el primer ciclo, mientras que en el segundo ciclo las estrategias mixta y analítica obtienen valores más elevados que en el ciclo anterior, estos datos parecen estar en consonancia con el hecho de que durante los primeros años de la etapa es más coherente trabajar aspectos relacionados con las fases cognitivas, mientras que con las otras estrategias se le otorga mayor importancia a la fase de la ejecución (Cárdenas, 2001; Nevett, Rovegno y Babiarz, 2001; Ureña y Cols. 2009;).

A la hora de plantear los contenidos deportivos, a los docentes les interesa principalmente que sus alumnos /as se diviertan. Sin embargo, en contra de lo planteado anteriormente, llama la atención el alto porcentaje que afirma que considera más importante la asimilación de los gestos técnicos frente a los elementos tácticos. Este planteamiento de la enseñanza del deporte es característico de una metodología tradicional, con lo que se contribuirá a que haya un escaso desarrollo de los mecanismos de decisión y percepción a favor del mecanismo de ejecución (Bunker y Thorpe, 1982; Castejón y Cols., 2004; Cárdenas, 2005; Chappel, 1990; Devís ,1992; Gréhaigne y Godbout, 1997; Jones y Farrow, 1999; Mitchel, Oslin y Griffin, 1995 y 2006; Saénz-López, 1997; Thorpe, 1992; Viciano y Delgado, 1999; Wein, 1995). En este sentido, numerosos estudios sobre los modelos de enseñanza en el ámbito del deporte escolar afirman que hay que desarrollar en los alumnos/as una conciencia táctica y la toma de decisiones, anticipándose siempre a los factores de ejecución técnica; es decir, la técnica se debe presentar subordinada a la táctica (Arnold, 1991; Bunker y Thorpe, 1982; Devís, 1992; Devís 1996; Giménez, 2000; Griffin, 1996; Mitchel, Oslin y Griffin, 1995 y 2006; Thorpe 1992; Thorpe y Bunker, 1983; Thorpe, Bunker y Almond, 1984, citados por Holt, Stream y García, 2002; Turner y Martinek, 1995).

A la hora de trabajar la técnica, se ha observado que hay un alto porcentaje de profesores que suele enseñar los aspectos técnicos en situaciones aisladas, fuera del contexto real del juego. Sin embargo, en este sentido Contreras, De la Torre y Velázquez, (2001) afirman que cada vez más los docentes son consciente de los efectos negativos que desde el punto de vista de la consecución de los objetivos educativos, tiene la utilización de un modelo técnico.

Debemos resaltar que conforme avanza la etapa de Secundaria se observa que los profesores prestan más atención a que los alumnos/as

asimilen la técnica de los gestos deportivos (Ureña y Cols. 2009), utilizando para ello modelos técnicos ya establecidos. Las estrategias de enseñanza basadas en la reproducción de modelos, limitan el grado de libertad e inhiben el desarrollo de la creatividad del alumnado (Cárdenas, 2005, Gréhaigne y Godbout, 1997 y Thorpe 1992).

La mayoría de los docentes considera el juego como un instrumento que contribuye a la asimilación de los contenidos deportivos. Con esta herramienta podremos realizar adaptaciones metodológicas que favorecen el aprendizaje de los distintos elementos del deporte, aspecto que ya fue resaltado por Koch (1981), Almond (1985), Castejón (1994) y Rink, French y Tjeerdsma (1996).

Sin embargo, se ha observado que más de la mitad del profesorado no suele utilizar las formas jugadas como una herramienta para la adquisición de los aspectos técnicos, es decir, mediante planteamientos con actividades similares al juego real.

En resumen, existe un porcentaje muy elevado de docentes que suele trabajar los elementos técnicos en situaciones aisladas y fuera del contexto real de juego, aspecto característico de la enseñanza tradicional (Águila y Casimiro, 2001; Bunker y Thorpe, 1982; Castejón y Cols., 2004; Chappel, 1990; Devís, 1992; Fradua y Figueroa, 1995; Ibáñez, 2000; Launder, 2001; Mitchel, Oslin y Griffin, 2006; Saénz-López, 1997; Thorpe 1992; Turner y Martinek, 1995; Viciano y Delgado, 1999; Wein, 1995).

Por otra parte, se manifiesta que conforme avanza la secundaria hay un mayor porcentaje de docentes que trabaja los aspectos técnico-tácticos mediante situaciones globales similares al juego real, pero sigue habiendo un elevado número de profesores que no se inclina hacia este planteamiento de la enseñanza, basada en los métodos activos (Águila y Casimiro, 2000; Devís, 1992; Read, 1992; Thorpe, 1992).

Bayer (1986), refiriéndose a la enseñanza de los deportes colectivos, afirma que el alumno/a ha de resolver los problemas que se le planteen en la práctica deportiva, no por repetición, sino por adaptación a las circunstancias cambiantes del deporte.

En lo que se refiere a la utilización de la competición como un medio que contribuye a la asimilación de los aprendizajes deportivos, nos encontramos con los dos polos opuestos respecto a la utilización de la misma dentro del contexto educativo.

La competición dentro del ámbito educativo debe tener un tratamiento especial, debido a las características de los sujetos y del contexto en el que nos encontramos. Multitud de estudios afirman que ésta resulta indispensable durante el proceso de enseñanza del deporte tanto dentro como fuera de la escuela, ya que, con ella podremos ofrecer a nuestros alumnos una práctica

deportiva variada, debido a la propia dinámica del juego, la relación con adversario y oponentes (Cárdenas y Cols.,2004), a su alto componente motivacional (Pérez Turpin, 2002), y fundamentalmente porque es algo intrínseco a la misma práctica deportiva (Blázquez, 1999; Giménez, 2003; Martínez e Ion, 2004).

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el análisis y tras el proceso de interpretación de los datos, las conclusiones del presente trabajo son las siguientes:

En las clases de educación física encontramos que son los deportes colectivos los que más se trabajan, siendo el voleibol, baloncesto, balonmano y fútbol-sala los que mayor presencia tienen. Un dato a resaltar es que se ha observado una inclinación favorable de un mayor número de mujeres hacia la puesta en práctica de los deportes individuales, y de los hombres hacia los deportes de equipo.

En cuanto a la metodología utilizada a la hora de impartir los contenidos deportivos, encontramos aspectos característicos de ambos métodos de enseñanza. Por un lado, la estrategia en la práctica global es utilizada a lo largo de toda la etapa, aunque señalan que suelen darle mayor importancia durante el primer ciclo de la ESO. Por otra parte, la estrategia en la práctica analítica es utilizada fundamentalmente en el segundo ciclo de la ESO.

Los docentes suelen darle mayor importancia a la técnica frente a la táctica. En relación con la asimilación de los elementos técnicos, aproximadamente la mitad de los profesores consideran que se deben trabajar mediante métodos analíticos en situaciones aisladas y consideran que es necesario plantear las actividades a través de los modelos técnicos ya establecidos. Se ha detectado que hay una menor inclinación a la hora de trabajar los aspectos técnicos mediante situaciones similares al juego real.

Respecto a los aprendizajes de los elementos tácticos, algo más de la mitad de los docentes no suele dar importancia a la asimilación de los mismos, y menos de la mitad afirma trabajarlos mediante situaciones similares al juego real.

Finalmente, respecto a la utilización de la competición como medio de aprendizaje, detectamos que las formas competitivas son más valoradas por docentes con menos tiempo de servicio, que tienen titulación de Licenciado en Educación Física y que han tenido experiencia en escuelas deportivas fuera del contexto educativo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Almond, L. (1985). Teaching games through action research. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 185-197). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Águila, C.; y Casimiro, A. (2001). Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar. EN F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp. 31-56). Madrid: Gymnos.
- Arnol, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Bayer, D. (1986). *La enseñanza de los deportes colectivos*. Barcelona: Hispano europea.
- Blázquez, D. (1999). A modo de introducción. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-46). Barcelona: INDE.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M^a Colás y L. Buendía. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1983). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, nº 1, (19), 5-8.
- Butler, J. I. (1999). Ten teachers' perceptions of teaching games for understanding: who will embrace this new approach? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (1), A-76.
- Butler, J. I. y McCahan, B. J. (2005). Teaching Games for Understanding as a Curriculum Model. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 33-54). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Cárdenas, D. (2001). La mejora de la capacidad táctica individual a través del descubrimiento guiado. *Clinic*, 53, 18-24.
- Cárdenas, D. (2005). La creatividad en el deporte. EN F. J. Giménez; P. Sáenz-López y M. Díaz. (Eds). *Educación a través del deporte* (pp. 59-84). Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Cárdenas, D.; Ortega, V.; Ortega, E. y Ayala, R. (2004). La participación activa en competición como base para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes jugadores de baloncesto. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 10. Nº 75. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd75/balonc.htm>. (Consulta: 8 Mayo 2009).
- Castejón, F. J. (1994). La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico. *Revista complutense de educación*, 5 (2), 137-151.
- Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 10. Nº 77. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>. (Consulta 7 Marzo 2009).
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F. y López, V. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas. En F. J. Castejón (Ed.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y*

- el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Sevilla: Wanceulen.
- Chappell, R. (1990). The games for understanding debate - game forms. *Bulletin of Physical Education*, 26 (1), 44-47.
- Contreras Jordán, O. R.; De La Torre, E.; Velásquez, R (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Curtner-Smith, M., Kim, J., Ajongbah, S., Zengaro, F., Wheeler, S. y Wallace, S. (2009). Teaching styles of girls' high school basketball coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (1, supplement), A-54.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (2006). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En E. Manteca (Coord.). *Educación Física I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educativa* (65-76). México: SEP.
- Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.
- Fradua, L. y Figueroa, J. A. (1995). Construcción de situaciones de enseñanza para la mejora de los fundamentos técnico-tácticos individuales en fútbol. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 40, 27-33.
- Giménez, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. J. (2003b). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1998). *Métodos de investigación social*. México.: Editorial trillas.
- Gréhaigne, J. F. y Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest* (47), 490-455.
- Gréhaigne, J. F. y Godbout, P. (1997). The teaching of tactical knowledge in team sports. *Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 63(4), 10-15.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (2), 159-174.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53(1), 59-76.
- Griffin, L. L. (1996). Improving net/wall game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (2), 34-37.

- Griffin, L. L., Oslin, J. L. y Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1), A-64.
- Griffin, L. y Patton, K. (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 1-17). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Hernández, S.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México D. F: Mcgrawhill.
- Holt, N. L., Strean, W. B. y García, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 162-176.
- Ibáñez, S. J. (2000). La enseñanza del baloncesto dentro del contexto educativo. *Habilidad motriz*, 15, 12-21.
- Jones, C. y Farrow, D. (1999). The transfer of strategic knowledge: a test of the games classification curriculum model. *Bulletin of Physical Education*, 35 (2), 103-124.
- Lauder, A. G. (2001). *Play Practice. The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Martínez, R. e Ion, D. P. (2004). Representaciones sobre el deporte escolar alavés de los coordinadores de las entidades participantes en el programa 2002-03. *EN Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 461-475). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- Matanin, M. y Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 1 (1), 36-48.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills* (2ª ed.). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Napper-Owen, G.E.; Kovar, S.K.; Ermler, K.L. y Mehrhof, J.H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Nevett, M. Rovengo, I. y Babiarz, M. (2001). Fourth grade children's knowledge of cutting, passing and tactics invasion games after a 12 lessons unit oh instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 389-401.
- Pérez Turpin, J. A. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Read, B. (1992). El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís y C. Peiró (Comps.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 397-398.
- Rink, J. E., French, K. E. y Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 399-417.
- Romero Cerezo, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training Fútbol*(16), 28-38.
- Rovegno, I. y Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda. *Quest*, 47, 447-474.
- Sáenz-López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Salinas, F. y Viciano, J. (2006). La planificación de los bloques de contenidos de la educación física en educación secundaria obligatoria. *Www.cienciaydeporte.net*. Nº 3.
http://www.cienciaydeporte.net/articulo_0306_1.php (Consulta 14 Marzo 2009).
- Sampedro, J. (1999). *Fundamentos de táctica deportiva. Análisis de la estrategia de los deportes*. Madrid: Gymnos.
- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís, y C. Peiró (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Thorpe, R. y 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.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1983). Issues that arise when preparing to teaching for understanding. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 9-11.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1985). A new approach to the teaching of games in physical education curriculum. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 229-238). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Turner, A. P. (2005). Teaching Learning Games at the Secondary Level. En L. Griffin yJ. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 71-89). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15-31.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, (Champaign, III), 47(1), 44-63.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, an games play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (3), 286-296.
- 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, deporte y recreación*, 16, 9-15.

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

Wein, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. Un óptimo modelo de formación como clave de futuros éxitos. Madrid: CEDIF. RFEF.

Zabala, M.; Viciano, J.; Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. *lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8. Nº 48. Buenos Aires.

<http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm>. (Consulta 5 mayo 2009).

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE EL TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE E.F. DURANTE LA E.S.O. (Dimensión socio-demográfica y metodología)

- Género

- Hombre	
- Mujer	

- Edad

- 21/30 años	
- 31/40 años	
- 41/50 años	
- 51 ó más	

- ¿Qué titulación académica posees?

- Lcdo. en Educación Física	
- Lcdo. en Psicopedagogía con Magisterio E.F.	
- Diplomado en Primaria. especialista E.F.	
- Otras (Indicar): _____	

- ¿Posees alguna titulación deportiva?

- Sí	
- No	
- ¿De qué deporte/?	
- Nivel	

- ¿Cuántos años llevas impartiendo clases de E.F.?

- 0/5 años	
- 6/14 años	
- 15 ó más	

- Actualmente soy

- Interino en sustitución	
- Interino con vacante	
- Funcionario con destino provisional	
- Funcionario con destino definitivo	

- ¿Trabajas o has trabajado como entrenador de alguna escuela o club de iniciación deportiva? (si contestas negativamente pasa a la pregunta 9)

- Sí, con la titulación correspondiente	
- Sí, pero sin la titulación correspondiente	
- No	
¿De qué deporte?	

MARCA CON UNA "X" LA OPCIÓN CON LA QUE ESTÉS MÁS DE ACUERDO

- ¿A qué deportes le dedicas más tiempo? (Siendo 3 al que le dediques más tiempo y 1 al que menos) Marca con una "X" lo que proceda

	1º CICLO			2º CICLO		
	1	2	3	1	2	3
- Individuales						
- Colectivos						
- Adversarios						

- ¿Qué deportes impartes en las clases de E.F.?

1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.

- ¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes individuales? (Siendo el valor 4 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- E.P. Global										
- E.P. Analítica										
- E.P. Mixta										

- ¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes colectivos? (Siendo el valor 4 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- E.P. Global										
- E.P. Analítica										
- E.P. Mixta										

- ¿Qué estrategia en la práctica utilizas en tus clases de E.F. al dar los deportes adversarios? (Siendo el valor 5 el de máxima importancia y 1 el de menor. Puedes repetir valores según tu criterio) Marca con una "X".

	1º CICLO					2º CICLO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- E.P. Global										
- E.P. Analítica										
- E.P. Mixta										

MARCA CON UNA "X" LA OPCIÓN CON LA QUE ESTÉS MÁS DE ACUERDO

	1º CICLO E.S.O.				2º CICLO E.S.O.			
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
• Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspectos lúdicos								
• Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspectos técnicos								
• Al trabajar los contenidos deportivos le doy más importancia los aspecto tácticos								
• Para la mejora de los aspectos técnicos utilizo métodos analíticos en situaciones aisladas								
• Es necesario plantear las actividades deportivas a través de los modelos ya establecidos para la mejora de la técnica								
• Utilizo predominante una metodología basada en el juego al diseñar actividades deportivas								
• Utilizo la competición como medio de aprendizaje para mis alumnos								
• Habitualmente el trabajo técnico lo realizo en situaciones situaciones de juego								
• Habitualmente los medios técnicos – tácticos los trabajo en situaciones de juego								