



Universidad de Valladolid

E. U. MAGISTERIO DE SEGOVIA

**MÁSTER EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN**

**“ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE UN MODELO DE
ENSEÑANZA COMPRENSIVA EN LA ENSEÑANZA
DEPORTIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Presentado por:

Carlos Peña Sanz

Dirigido por:

Roberto Monjas Aguado

Segovia, 19 de Junio del 2013

RESUMEN:

El objeto de esta investigación es conocer y analizar el funcionamiento de la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes, en este caso fútbol-sala, y el aprendizaje obtenido por el alumnado sobre el deporte en cuestión. El contexto de aplicación del estudio ha sido un colegio situado en Segovia capital, en concreto al alumnado de una clase de quinto de primaria. El trabajo es abordado a partir de la metodología cualitativa, concretamente a través de un estudio de casos, utilizando los siguientes instrumentos; diario de campo, hoja de observación, cuestionario inicial y final y cuaderno del alumnado, que nos aportan la información necesaria para dar respuesta a los objetivos iniciales del proyecto. Entre los resultados más significativos nos encontramos que la metodología comprensiva destaca por la flexibilidad en sus planteamientos, adaptándose a las características y singularidades del contexto, y con respecto al aprendizaje obtenido por el alumnado, se produce una gran comprensión de los contenidos abordados, si bien, existen dificultades a nivel técnico (procedimental) a la hora de jugar.

Palabras clave: Deporte, Deporte educativo, Iniciación deportiva y metodología comprensiva.

ABSTRACT:

The object of this research is to understand and analyse the development of the teaching games for understanding (TGfU), in this case five-a-side football, and the learning that the pupils obtain about this sport. The context carried out in this study has been at a school which is located in Segovia, that is, the students of a 5th year class in the primary school. The work deals with a qualitative methodology, mainly through a case study using the following instruments; diary, observation sheet, initial and final questionnaire and student exercise book in which we provide the necessary information to response to the initial objectives of the project. Among the most significant results we find that the comprehensive methodology (TGfU) highlights the flexibility in their approach, adapting to the characteristics and peculiarities of the context, and with regard to the learning gained by students, there is a great understanding of the content addressed, although there are technical difficulties (procedural) when playing.

Keywords: Sport, educational sport, sport simulation and comprehensive methodology.

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN.....	1
2- OBJETIVOS.....	2
3- JUSTIFICACIÓN.....	2
CAPÍTULO I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y MARCO TEÓRICO.....	3
1.1- Introducción.....	3
1.2- Situando el deporte. Una aproximación histórica.....	4
1.3- El deporte: concepto y características principales del deporte.....	6
1.4- El deporte y sus diferentes manifestaciones.....	8
1.5- Clasificaciones del deporte.....	10
1.6- El deporte, la educación y la iniciación deportiva (ID).....	12
1.6.1- La iniciación deportiva en la escuela.....	16
1.7- La justificación de la presencia del deporte a nivel educativo.....	17
1.7.1- El deporte en la LOE en Educación Primaria.....	17
1.7.2- La EF y el deporte: los valores educativos de la práctica deportiva....	18
2- La metodología en la enseñanza deportiva.....	20
2.1- Factores que influyen en la elección de la metodología en ID.....	20
2.1.1- Las características del individuo que aprende.....	21
2.1.2- Las características de la actividad deportiva, su estructura lógica.....	23
2.1.3- El aprendizaje en el deporte.....	25
2.1.4- La educación en valores.....	27
2.1.5- Los objetivos que se pretenden alcanzar.....	28
2.1.6- Los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos.....	29
2.2- La enseñanza para la comprensión.....	34
2.2.1 Origen del modelo.....	35
2.2.2- Fundamentos generales que guían al modelo comprensivo en la práctica educativa.....	37
2.2.3- Críticas y limitaciones hacia el modelo comprensivo.....	39

2.2.4- Aplicación del modelo comprensivo en nuestro estudio.....	40
2.2.5- La Unidad Didáctica “Jugamos Juntos al Fútbol”.....	42
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
3.1 Introducción.....	48
3.2- Paradigma en que se basa el estudio.....	49
3.3 El método de investigación.....	50
3.4 Estudio de casos.....	52
3.5- El plan de investigación en el estudio de casos.....	54
3.5.1- Selección y definición del caso.....	55
3.5.2- Elaboración de una lista de preguntas.....	56
3.5.3- Planificación de la investigación.....	57
3.5.4- Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	58
3.5.5- El análisis y la interpretación.....	62
3.5.6- Codificación.....	65
3.5.7- Elaboración del informe.....	65
3.6- Análisis de la credibilidad del estudio.....	66
3.7- Consideraciones ético-metodológicas.....	69
3.8- Cronología de la investigación.....	70
CAPÍTULO III: EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	72
4.1 Introducción.....	72
4.2 Análisis de la metodología desarrollada en las sesiones.....	72
4.2.1- Análisis de los aspectos metodológicos.....	72
4.2.2- Análisis de la labor del profesorado.....	87
4.2.3- Análisis del aprendizaje.....	93
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....	100
CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de los deportes según Parlebas (1988).....	1
Figura 2. Tareas realizadas en el análisis de datos (tomado de Arribas Cubero, 2008, p.234).....	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategia de intervención utilizada por los diferentes modelos de enseñanza (Tomada de Alarcón et al., 2010).....	31 y 31
Tabla 2. Instrumentos de evaluación de la unidad didáctica (Méndez et al., 2009).....	45
Tabla 3. Posibles preguntas a dar respuesta con la investigación (Elaboración propia).....	56
Tabla 4. Ejemplos de preguntas en el cuaderno de campo (Elaboración propia)...	61
Tabla 5. Cuestionario final UD (Elaboración propia).....	62
Tabla 6. Categorías de análisis del estudio (Elaboración propia).....	63
Tabla 7. Codificación de los diferentes instrumentos del TFM (elaboración propia).....	65
Tabla 8. Relaciones entre los tipos de criterios (Guba, 1985).....	67
Tabla 9. Cronología del trabajo de investigación (Elaboración propia).....	71

1-INTRODUCCIÓN

El deporte y dentro de este concepto la iniciación deportiva en el ámbito educativo ha sido y es un elemento controvertido dentro de la educación. No sólo se discute su presencia en la asignatura de Educación Física (EF), como consecuencia de los valores negativos que lleva impregnados el deporte, sino también por la orientación que se da al mismo dentro de esta asignatura, siendo en los mayoría de los casos orientado hacía el deporte competición, es decir, un deporte al que no todo el mundo puede acceder en igualdad de condiciones.

En nuestra opinión, entendemos la visión generalizada arriba descrita, sobre todo porque diariamente a través de los medios de comunicación nos encontramos con situaciones o noticias que remarcan constantemente las connotaciones negativas del deporte; violencia, excelencia, consumismo,... Sin embargo, son estos hechos los que hacen que pensemos que el deporte tiene cabida dentro del mundo educativo. Se antoja importante desde la escuela abordar este contenido de una manera constructiva y crítica, de tal manera que los alumnos encuentren en la EF esas lentes que necesitan para enfrentarse de manera autónoma y adecuada a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, como pueda ser el deporte competición.

Es aquí donde radica la segunda controversia que genera el deporte dentro de la educación, y no es otra que la forma de enseñarlo. En España, hoy en día la mayoría de los maestros siguen optando por la metodología tradicional para enseñar los diferentes deportes por diferentes motivos. A pesar de ello, esta método de enseñanza esta siendo objeto de diversas críticas por diversos autores, en gran medida porque reproduce tal cual el deporte competición y limita el acceso al mismo de la mayoría del alumnado. De ahí, que en nuestro caso optemos por un método alternativo que se aleje de ese planteamiento y aborde el deporte desde una perspectiva crítica en el que el principal protagonista es el alumnado por encima de todo.

Tomando estas ideas, pretendemos realizar una investigación qué de respuestas a los maestros de cómo funciona este método de enseñanza del deporte y qué aprendizaje adquiere el alumnado.

2- OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- Analizar la aplicación de la metodología comprensiva en la iniciación deportiva.
- Analizar el grado de aprendizaje del alumnado cuando se utiliza un enfoque comprensivo en la enseñanza deportiva.
- Aplicar un modelo de enseñanza comprensivo, sobre iniciación deportiva, en un contexto determinado.
- Contribuir a la mejora de la enseñanza deportiva.

3- JUSTIFICACIÓN

El tema elegido responde básicamente a motivaciones personales, sobre todo a mi trayectoria personal, académica y profesional. Desde que era pequeño he practicado diferentes deportes, tanto en el colegio, como en el instituto, y el denominador común en todos los casos, han sido clases monótonas y descontextualizadas, en las que nos limitábamos a reproducir una serie de ejercicios técnicos del deporte en cuestión, para terminar jugando un partido al final de las sesiones o de las Unidades Didácticas (UD). Sin embargo, cuando desarrollé mi formación como docente en el campo de la Educación Física descubrí que había otros métodos de enseñanza del deporte a los que había vivido como alumno hasta entonces.

Estos planteamientos no iban encaminados a limar la ilusión y motivación por practicar deporte, tampoco buscaban excluir a aquellas personas “menos dotadas” y ensalzar la figura de aquellos “más habilidosos o mejor dotados”, cuya presencia a nivel profesional se antojaba complicada por no decir imposible en una ciudad como Segovia. Por el contrario, buscaban que el alumnado fuese el centro de la propuesta sea cual fuere su nivel técnico, una propuesta que no discriminaba sino que favorecía la participación de todo el alumnado y promovía que el alumnado viese el deporte competición desde una perspectiva crítica. En otras palabras, había descubierto una forma de trabajar el deporte en la que el alumnado estaba motivado, disfrutaba y aprendía jugando.

Por ello, el interés por hacer este proyecto surge a raíz de la gran controversia existente entorno a cómo se enseña el deporte en la asignatura de Educación Física, como consecuencia de que muchas veces esta materia reproduce los valores negativos del deporte (agresividad, competición,...), cuando es un contenido que puede tener posibilidades participativas, naturales y cooperativas.

CAPÍTULO I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y MARCO TEÓRICO

1.1- INTRODUCCIÓN

El deporte es un fenómeno muy extendido hoy en día. En cualquier sitio podemos ver situaciones (anuncios de ropa deportiva, campos de fútbol, niños practicando baloncesto, etc.) que aluden de una manera u otra al deporte. Es más, si preguntamos a cualquier persona de a pie, nos definiría sin “problemas” qué entiende por deporte, al ser un término que más o menos todo el mundo conoce. Sin embargo, el deporte no es, ni ha sido como hoy lo entendemos, lo cual hace plantearnos la siguientes preguntas; ¿Cuál es la génesis del deporte? ; ¿ha sido el deporte concebido siempre de la misma manera?; ¿ha aludido el deporte a otro tipo de actividades en el pasado? Continuando esta temática, veremos a lo largo de este trabajo cómo es un fenómeno que no es entendido por todo el mundo igual, sobre todo si nos situamos en el contexto de la Educación Física.

Para ello, en este primer apartado del trabajo haremos un recorrido que abarque desde el origen del deporte hasta su inclusión en el mundo educativo, concretamente en el área de la Educación Física. En este trayecto expondremos y explicaremos los diferentes conceptos, concepciones y clasificaciones que hay acerca del deporte, con el fin de aclarar cuál es la relación que guarda con la educación respondiendo a cuestiones como: ¿Cuál es la relación entre el deporte, la educación y la escuela?; ¿por qué ha de incluirse como contenido en la escuela?; ¿cómo hay que enfocarlo en el ámbito educativo? y ¿a qué edad se ha de enseñar? La segunda parte, irá encaminada a esclarecer qué metodología es para nosotros la más apropiada para enseñar el deporte en la escuela y una vez resuelto el enigma de cuál es la metodología por la que vamos a optar para realizar este trabajo, la explicaremos de manera concreta, así como

revisaremos que trabajos prácticos se han hecho en torno a esta metodología con el fin de justificar nuestra investigación y exponer cuál va a ser la unidad didáctica que utilicemos para realizar el trabajo de campo.

1.2- SITUANDO EL DEPORTE. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

En este trabajo, antes de estudiar el término deporte y las diferentes concepciones que hay al respecto, queremos explicar brevemente que el deporte no es un fenómeno que haya surgido en los últimos tiempos, sino que hay que remontarse a la historia para explicar cuándo empezó a utilizarse ese término y para comprender porqué muchos de los juegos o actividades que se practican hoy en día son considerados deporte.

Haciendo una breve revisión de la génesis del deporte, nos encontramos que hay dos teorías en relación a cuándo surge el deporte. Unas hablan que la historia de éste se remonta a los clásicos griegos y romanos. Los griegos potenciaron el deporte como unos de sus espectáculos favoritos, de todos es bien conocido que fue esta civilización la precursora de las Olimpiadas. Y en Roma, en cambio se adoptó el espectáculo deportivo como entretenimiento del público, es decir, como actividad de ocio.

Otros autores consideran que se remonta incluso a la América prehispánica, donde se desarrollaban una serie de actividades lúdicas-recreativas que podrían considerarse antecesoras del deporte actual (González, 2001). En cambio, Barbero (1993) y Velázquez (2001) exponen que el origen del deporte, al que denominan moderno, comienza en la época de la *Revolución Industrial*, en el S. XIX, y más concretamente en los colegios donde se educaban a los varones de las clases sociales más altas. En un principio comenzó como un mero instrumento de control del tiempo libre y de los pasatiempos de los chicos, hasta ir institucionalizándose y dando lugar a la aparición de “clubs” generando lo que hoy en día conocemos como deporte.

En esta línea, hay algunas teorías que explican bajo diferentes perspectivas cuál puede ser el comienzo del deporte moderno. Las diferentes teorías que hay en torno al origen del deporte moderno (Carl Diem, 1966; Mandell, 1986, Norbert Elias, 1992 y Bordieu, 1992) han sido recopiladas por Velázquez (2001):

- Carl Diem (1966) sitúa el origen del deporte moderno en Inglaterra, el cual está ligado a las características de sus habitantes: su carácter emprendedor, el gusto por las apuestas, el aprecio, la importancia de la fuerza física y la demostración.

- Mandell (1986) establece el comienzo del deporte en las fuerzas geo-políticas existentes en Inglaterra, las cuales influyeron en que hubiese unas circunstancias económicas y sociales distintas a los diferentes pueblos de Europa.

- Norbert Elias (1992) explica que la génesis del deporte surge por medio de un proceso civilizador de la sociedad inglesa, y más concretamente vinculado al desarrollo de la estructura de poder en Inglaterra en el siglo XVIII y la manera de ocupar los pasatiempos sociales, que evolucionaron hasta lo que hoy conocemos como deporte.

- Bordieu (1993) considera que el deporte surge a partir de las necesidades que poseían las clases sociales más altas en el ámbito educativo y al sentido con el que fue concebida la práctica deportiva por éstos.

Analizando las diferentes creencias existentes en torno al origen del deporte, nos mostramos de acuerdo con lo que expone Lagardera, (1995, en Monjas, 2008) cuando dice que el deporte es un fenómeno propio de las sociedades urbanas de la época industrial, pero admite la existencia de actividades propias de las sociedades antiguas como antecesoras de los deportes actuales: *“esas manifestaciones podrían denominarse como predeportivas, pero que con mayor rigor deberían denominarse juegos o prácticas competitivas”*. (Monjas, 2008, p. 24)

En definitiva, aparecen los primeros hechos que demuestran que ha habido una relación entre deporte y educación, aunque ésta en un principio no se debiese a intereses educativos, ya que su origen reside fuera del ámbito educativo. Por ello, se hace imprescindible en este trabajo explicar y argumentar la presencia del deporte en Educación y qué características debe tener para que sea educativo.

1.3- EL DEPORTE: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL DEPORTE

El deporte es un concepto que en un primer momento parece fácil de delimitar. Por el contrario, definir este término y extraer las principales características es un trabajo arduo que ha sido realizado por muchos autores (Hernández Moreno, 1994; González, 2001) y desde diferentes disciplinas científicas. A pesar de ello, es un término que hace referencia a una multitud de aspectos (ocio, salud, competición, educación,...), de ahí la complejidad de abarcar todos ellos en una única definición.

Continuando con el proceso de concretar el concepto deporte, en las siguientes líneas expondremos diferentes definiciones que nos ayuden a clarificar cuales son las principales características que hay inherentes a este término.

Para Cagigal (1981, p. 19), el deporte es una *“diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas”*.

Pierre Parlebas (1988, p. 169) define deporte como: *“el conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional”*.

Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992)

Todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles.

Castejón, (1995) lo define cómo:

Es una actividad física, lúdica, donde la persona, de forma individual o en cooperación con otro(s), puede competir consigo mismo, con el medio o contra otro(s) tratando de superar sus propios límites (tiempo, distancia, habilidad, etc.) respetando las normas establecidas pudiendo valerse de algún material para practicarlo. (p. 18)

El diccionario de las Real Academia de la Lengua Española (2013), delimita el deporte como: *“Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”*.

Las principales características que podemos extraer de las diferentes definiciones aportadas, son las siguientes:

- Existen una serie de reglas que influyen en la organización y desarrollo de la actividad.
- Es un juego que se realiza de forma espontánea y desinteresada.
- Implica la realización de una actividad motriz.
- Está ubicado en la competición, lleva consigo conseguir una meta (la victoria) de forma individual o colectiva.
- Presencia de una institución que regula la actividad deportiva.
- Tiene presencia en las actividades de tiempo libre y ocio tanto de adultos como niños.
- Demanda poseer una condición física.

No obstante, la definición más completa de deporte la encontramos en Omeñaca (2013), el cual considera deporte como:

todo tipo de actividad motriz institucionalizada, estructurada, organizada, codificada en forma de competición, con metas bien definidas y regida por reglas específicas, donde se destacan el esfuerzo intenso, el uso de destrezas técnicas relativamente complejas, la puesta en juego del pensamiento táctico y la aplicación de estrategias, con el fin de alcanzar un rendimiento exitoso mediante la demostración de aptitudes, la superación de adversario(s) en competición, o el enfrentamiento a los elementos no humanos de la situación.
(p.23)

A diferencia de las otras definiciones, ésta añade dos elementos claves que están integrados en la práctica de cualquier deporte:

- El uso de habilidades específicas en la actividad.
- La utilización del pensamiento táctico y estratégico

La definición de deporte que más se ajusta a cómo concebimos este término dentro del mundo educativo es la de Omeñaca (2013), ya que creemos que reúne todos los mimbres que hemos de tener en consideración en el mundo educativo cuando trabajemos el deporte. Bien sea viendo el deporte como un fenómeno sociológico que hay que tratar desde una perspectiva crítica (deporte competición, requiere un rendimiento óptimo, produce éxito,..) o considerando los aspectos prácticos que pueden ser abordados en el ámbito educativo como puedan ser: la táctica, la técnica y el reglamento.

1.4- EL DEPORTE Y SUS DIFERENTES MANIFESTACIONES

Si hemos visto que el deporte es un término complejo de definir, resulta importante explicar que, además, no implica la realización de un tipo de actividad concreta, es decir, el deporte no es entendido y practicado por todo el mundo con un mismo fin. Existen diferentes concepciones o realidades en torno a la finalidad y al contexto, donde se desarrolla la actividad deportiva. Se hace necesario, entonces, explicar qué vertientes hay dentro de la práctica deportiva.

Partiendo de esta consideración, hay tres autores (Cardeñosa, 1998; Romero 2004; Omeñaca, 2004) que categorizan las distintas manifestaciones del deporte.

El primero de ellos Cardeñosa (1998), aboga porque hay tres realidades, con objetivos y características diferentes, que son: *Deporte Educativo*, *Deporte Competición* y *Deporte Recreativo*.

El siguiente perfil que vamos a exponer es el de Romero (2004), cuyo planteamiento del deporte es más abierto y flexible que los anteriores, pero al igual que Cardeñosa (1998) destaca la presencia de tres manifestaciones del deporte: *Deporte para Todos*, *Deporte Rendimiento* y *Deporte Espectáculo*.

Omeñaca (2004) habla de cuatro categorías dentro del deporte:

- La primera el *Deporte Institucional*, esta opción incluye a alumnos que se encuentran inmersos dentro de instituciones deportivas (clubs, federaciones,...) y tienen como fin entrenar y formar a las personas para competir.

- El *Deporte Espectáculo*, en esta visión se encuentran los deportistas de élite y todo lo relacionado con la alta competición. Esta modalidad implica no sólo la actividad, sino todo lo que rodea a la misma, espectadores, medios de comunicación,... hechos que provocan que este sujeta a una serie de intereses políticos, económicos y sociales.

- En tercer lugar, el *Deporte Recreativo*, entendido como actividad lúdica que genera bienestar y es desarrollado fuera del deporte institucional y espectáculo. Es decir, no está ligada a espacios concretos, reglas específicas, competiciones, etc. Y eso promueve que los sujetos no estén supeditados a practicar una determinada actividad deportiva, pueden elegir cual en función de sus capacidades, necesidades e intereses.

- El *deporte Educativo*, es aquel que está alejado de la competición y de todo lo que conlleva el espectáculo (marketing, consumo, violencia,...). Es un deporte que atiende a la diversidad con el fin de contribuir al desarrollo integral del alumnado.

Entre las diferentes concepciones acerca de las posibles manifestaciones que se pueden encontrar del deporte, Omeñaca (2004) incluye de una manera más completa y específica las diferentes realidades que se pueden encontrar en el deporte. Sin embargo, podemos ver que son diferentes entres sí, primero en función de la práctica que el sujeto aluda la actividad deportiva, y en segundo lugar, dependiendo del autor podemos ver como hay cierta unanimidad en ver el deporte como competición y espectáculo, o como una actividad recreativa propia del ocio y del tiempo libre. En relación al deporte educativo todos hacen mención a éste como una parte más del deporte, excepto Romero (2004), que habla de deporte para todos, aunque entendemos que al estar presente la salud y el ocio y tiempo libre, se puede relacionar con la educación física al tratarse de dos contenidos propios de esta asignatura. Siguiendo el análisis no podemos obviar que es Omeñaca (2004) el autor que da más importancia y explica mejor cuál debe ser el cometido del deporte dentro de la educación, ya que hace referencia de manera directa al tratamiento crítico que se debe de dar al deporte en educación, y por otra parte, que

debe ser una actividad al alcance de todo el mundo, de manera que contribuya al desarrollo de alumnado en todos sus ámbitos (motriz, cognitivo, afectivo y social).

Por otra parte, en el ámbito educativo no debemos obviar la necesidad de comprender y diferenciar los distintos enfoques del deporte. Si los confundimos o mezclamos estaremos perdiendo la riqueza que puede tener el deporte como contenido de la EF. De ahí, que alejemos y tratemos de manera crítica el deporte competitivo o espectáculo, en favor de un deporte más didáctico y pedagógico, que entienda el deporte como una posibilidad de ocio más. Es importante ser capaces de diferenciar las distintas manifestaciones del deporte para ser conscientes de las finalidades que debemos perseguir en la enseñanza de los mismos.

1.5- CLASIFICACIONES DEL DEPORTE

Como venimos viendo en el presente trabajo existen diferentes definiciones y manifestaciones en torno al deporte. En este apartado, abordaremos y explicaremos distintas taxonomías referidas a la actividad deportiva. Las clasificaciones que exponemos han sido elaboradas a partir de diferentes criterios y por distintos autores, aunque todas ellas comparten que están ligadas a la estructura funcional del deporte. Veamos algunas de ellas:

- La clasificación de Durand (tomada de Hernández Moreno, 1994) posee una orientación pedagógica y clasifica el deporte en cuatro grandes grupos: *Deportes Individuales*, *Deportes de Equipo*, *Deportes de Combate* y *Deportes de naturaleza*.
- La taxonomía de Matveyev (1983) utiliza como criterio el esfuerzo físico para establecer una clasificación de deporte en cinco categorías:

A) *Deportes acíclicos*

B) *Deportes de resistencia aeróbica:*

- *Deportes de intensidad submáxima*

- *Deportes de intensidad baja*

C) *Deportes de equipo*

D) *Deportes de combate o lucha*

E) *Deportes complejos y los poliathones*

- Sánchez Bañuelos (1986) parte de criterios pedagógicos y divide el deporte en: *Deportes Básicos* y *Deportes Complejos*

- Parlebas (1988), toma como base la praxiología motriz para desarrollar una clasificación basada en tres aspectos: la incertidumbre en el entorno, la presencia o ausencia de compañeros y de adversarios. A partir de ahí establece dos grandes grupos: los *Deportes Psicomotrices* (aquellos en el que el individuo actúa en solitario) y los *Deportes Sociomotrices* (aquellos en los que el individuo actúa con la presencia de otro u otros), lo que da lugar a ocho grupos de deportes diferentes.

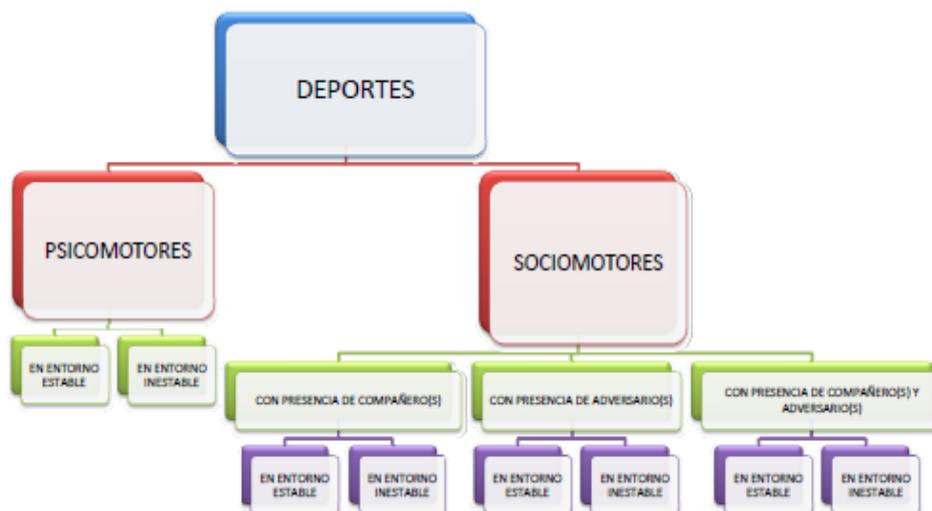


Figura 1. Clasificación de los deportes según Parlebas (1988)

- Hernández Moreno (1994) toma como base la taxonomía hecha por Parlebas (1988) a la que de forma conjunta con Blázquez Sánchez en el año 1983, añaden dos elementos a dicha clasificación. Uno referido a la forma de utilizar el espacio y el otro a la participación de los jugadores. Estas modificaciones hacen

referencia nada más a los deportes de carácter sociomotriz que se desarrollan en espacios estandarizados.

A) *Deportes de Oposición*

B) *Deportes de Equipo*

C) *Deportes de Cooperación/Oposición*

- Por último, Devis y Peiró (1992) parten de la idea de tener como referencia una estructura de juegos deportivos que permitan orientar la práctica educativa. A partir de ello, toman la clasificación elaborada por un británico (Len Almond, 1986). Esta clasificación agrupa a los juegos deportivos en cuatro, utilizando como criterio poseer una problemática general y unas características e intenciones básicas más o menos comunes. Estos son: *Juegos deportivos de Blanco y Diana* (Golf, croquet,...); *Juegos deportivos de Campo y Bate* (Beisbol, softball,...); *Juegos deportivos de Cancha Dividida o Red y Muro* (Badminton, voleibol,...) y *Juegos deportivos de Invasión* (Fútbol, baloncesto, hockey,...).

Para acabar, tomando como referencia las diferentes clasificaciones podemos hacernos una idea de la multitud de caminos que toma el deporte en función de la orientación y fin que se da al mismo. En nuestro caso nos quedaremos con las dos últimas clasificaciones, al ser con diferencia las que más tintes educativos poseen. Además, ambas comparten que el deporte que desarrollamos en nuestra UD, el fútbol-sala, se trata de un deporte de invasión que es desarrollado en un espacio común, donde se produce una participación simultánea.

1.6- EL DEPORTE, LA EDUCACIÓN Y LA INICIACIÓN DEPORTIVA (ID)

En páginas anteriores mencionamos a varios autores que hablan de deporte educativo como una manifestación existente dentro del deporte. Sin embargo, no profundizamos en cómo ha de ser el deporte para que sea educativo y qué características concretas deben subyacer para que responda a finalidades formativas, que será la finalidad de este apartado en nuestro trabajo.

Antes de nada, queremos hacer una aclaración terminológica respecto al deporte educativo. Son varios los autores que hacen referencia al deporte en la educación utilizando otros apelativos, estos son los casos de Castejón (2004) que lo denomina “*Educación Deportiva*” y Blázquez (1998) “*Deporte Escolar*”, aunque éste último no aclara de manera explícita si el Deporte Escolar hace referencia a intereses meramente educativos, o por el contrario, lo entiende como una fase antes de la especialización deportiva. A pesar de ello, en todos los casos, independientemente de cual sea el término utilizado, hacen referencia al carácter pedagógico y didáctico que ha de tener el deporte en la escuela.

Barbero (1992) expone que en el *Decreto Curricular Base* (DCB) se hace mención al deporte educativo, como “*la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad*”. Como bien afirma este autor no podemos caer en el reduccionismo de esta frase y éste sólo será educativo siempre y cuando no reproduzca los excesos competitivos, selectivos...que alteran su naturaleza. Por ello, una de las principales tareas de todo educador consiste en afrontar desde una perspectiva crítica las connotaciones negativas del deporte (rendimiento, consumo, racismo, etc.), si queremos que tenga cabida dentro de la Educación Física (Monjas, 2004, 2008).

En esta línea, se encuentran otros autores como Antón (2011, p. 72) cuando dice que “*el deporte no es esencialmente positivo ni negativo sino que dependerá del uso que hagamos del mismo*”. Es decir, hemos de planificar el deporte de tal manera que responda a la consecución de unos objetivos educativos. Entre otras cosas, se hace necesario utilizar una metodología que promueva actividades acordes al uso educativo que se quiere hacer del deporte y que implique la reflexión de temáticas importantes en torno al deporte (la violencia en el deporte, el sexismo,...).

Blázquez (1998) establece que:

Lo educativo de las practicas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos o psíquicos de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas practicas que permitan al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto- estructuración. (p. 63)

En este sentido, Chamero y Fraile (2012) añaden que la enseñanza del deporte es algo más que el reglamento concreto de un determinado deporte. La escuela promueve la participación del alumnado en la “*cultura del movimiento*”, donde se encuentra el deporte como una de las partes más importantes de la cultura actual, y cuya participación les va a proporcionar: diversión, relaciones sociales, salud....

Estas visiones obligan a tener en cuenta aspectos que van más allá del deporte y que contribuyen al desarrollo de las capacidades psíquicas, físicas, emocionales y afectivas del alumnado.

Parece claro que entendemos el deporte como un contenido más de la educación física, que debe atender a unos objetivos y a unos criterios de evaluación concretos establecidos por ley. Sin embargo, cómo hemos expuesto, para que sea educativo debe cumplir una serie de características que son expuestas por diferentes autores:

- Según Gimenez y Castillo (2001) tomando como referencia al MEC los principios del deporte educativo serán:

- Tendrá un carácter más abierto, dirigido a todos aquellos que quieran participar, evitando las discriminaciones por razón de nivel, sexo, u otras.
- Tendrá unos objetivos más globales, no solo motrices. De esta forma contribuiremos a entender el deporte como parte de la educación de forma mucho más global.
- Tendrá unos planteamientos que superen la excesiva importancia que se le suele dar a los resultados, buscando otros aspectos importantes que el deporte puede ofrecer y que van a ser más útiles y educativos en la formación de nuestro alumnado.

- Según Fraile (2001) para ser educativo el deporte debe cumplir con estas premisas:

- Desarrollar hábitos higiénicos y conductas saludables.
- Relacionarse con la formación en valores y actitudes positivas vinculadas con la práctica deportiva.
- Adoptar una actitud crítica ante el consumo de los escolares.

- Las metas y los objetivos deben ser coincidentes y complementarios de la E.F escolar.
- Contribuir como medio educativo para la formación integral.
- Mejorar las habilidades motrices y capacidades perceptivas.
- Trabajar de forma polivalente para evitar la especialización prematura.
- Primar la cooperación por encima de la competición.
- El técnico actuará como educador.

- Según Omeñaca (2013) para promover un deporte educativo el maestro de EF deberá:

- Crear contextos de educación global.
- Promover contextos motivadores para todos.
- Orientar la actividad hacia el desarrollo de experiencias humanas enriquecedoras.
- Propiciar la inclusión, la participación y la equidad.
- Suscitar prácticas polivalentes.
- Educar para la mancipación.
- Contribuir a una práctica saludable e instaurada como hábito.
- Crear contextos para la promoción de una actitud crítica, reflexiva y ética.

Consideramos estos principios como una herramienta que todo maestro ha de tener en cuenta antes, durante y después de la práctica educativa. Para llegar a considerar estas características, se precisa primordialmente adoptar una actitud reflexiva y crítica sobre los prejuicios y las ideas erróneas que hay sobre el deporte contemporáneo y que sirven como base para construir un deporte realmente educativo. Sólo a partir de este punto podremos valorar que aspectos del deporte interesan y convierten al mismo en una experiencia humana enriquecedora para todo el mundo.

Una vez aclarado qué ha de promover el deporte educativo y qué características deben ser inherentes al mismo conviene explicar que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) del deporte con fines educativos en la escuela es denominada

”*Iniciación deportiva*”. La utilización de este término se debe fundamentalmente a evitar confusiones que lleven a pensar en otras vertientes del deporte.

No obstante, en las siguientes líneas tomaremos como referencia varias definiciones sobre este concepto, con el fin de explicar en qué consiste la Iniciación Deportiva y ver la estrecha relación que guarda con el deporte educativo.

Hernández et al. (2000) encuadran las dimensiones de proceso y producto dentro de la iniciación deportiva, al referirse a ella como:

El proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte, desde la toma de contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional. (p. 12)

En cambio, Blázquez (1986) toma como referencia el periodo evolutivo del niño y asume como definición de iniciación deportiva que:

Desde el punto de vista educativo, dicho proceso, no debe entenderse como el momento en que se empieza la práctica deportiva, sino como una acción pedagógica, que teniendo en cuenta las características del niño y los fines a conseguir, va a llegar evolutiva y progresivamente al dominio de cada especialidad. (p. 35)

Giménez y Rodríguez (2006) a partir de las definiciones sobre iniciación deportiva elaboradas por diferentes autores (Pintor, 1989; Antón, 1990; Blázquez, 1995; Castejón, 1995 y Romero, 2001) proponen la suya propia:

Etapa en la que una o varias personas comienzan el aprendizaje, de forma lúdica, de las habilidades genéricas y específicas necesarias para iniciar la práctica de uno o varios deportes, desarrollando su condición física de forma saludable, aprendiendo progresivamente las reglas básicas de la modalidad deportiva que se lleve a cabo, favoreciendo una actitud positiva hacia la práctica de actividad física, y promoviendo una verdadera educación en valores entre el alumnado. (p. 41)

Entienden la *Iniciación deportiva* (ID) como un contenido motriz que va más allá de los aprendizajes físicos y técnicos, dando más importancia al proceso en el que se desarrolla.

A partir de estas definiciones se puede extraer la diferencia entre el deporte adulto y el escolar y el carácter educativo que hay impregnado en este término. En cambio, echamos en falta la alusión al espíritu crítico que hay que suscitar en el alumnado a través de la enseñanza del deporte.

1.7- LA JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENCIA DEL DEPORTE A NIVEL EDUCATIVO

El deporte es un elemento controvertido y problemático que cuenta con seguidores y detractores dentro de la educación física. Se ha hablado mucho de si debe estar presente o no como un contenido más dentro de la educación física. Por esta razón, entendemos que nuestro trabajo debe partir de argumentar con coherencia la conveniencia de incluir el deporte en el ámbito educativo como un contenido valioso y vamos a justificar la inclusión del deporte en educación por dos motivos básicamente: la normativa legal vigente en educación y los valores positivos que puede transmitir:

1.7.1- El deporte en la LOE en Educación Primaria.

La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece en el Artículo 17 establece como uno de los objetivos generales de la EP (Educación Primaria): “*Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social*”. Por consiguiente, en el currículum podemos ver como se hace alusión al deporte en los contenidos, en el bloque V: “*Juegos y actividades deportivas*”, criterios de evaluación y objetivos del área de educación física.

Estos datos manifiestan y aclaran la presencia del deporte en educación. No obstante, la revisión de la legislación en torno al deporte y la EF nos ha permitido observar que el deporte aparece reflejado como un contenido más dentro de esta materia. Por tanto, no podemos considerar el deporte como un contenido principal,

aunque vemos de suma importancia trabajarlo dentro de esta asignatura al aludir de manera indirecta a distintos contenidos de la EF (salud, habilidades motrices,...), es decir, contenidos de la EF que pueden ser trabajados de forma transversal a través del deporte.

Por otro lado, en el curriculum apreciamos el carácter pedagógico que se otorga al deporte: “*Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador*” (Objetivo “8” del área de EF -Real Decreto 1513/2006 sobre las enseñanzas mínimas para la EF en Primaria.

En definitiva, el deporte no sólo está presente en la legislación educativa, aparece como un elemento que debe responder a intereses educativos, lo que constituye un hecho que ratifica nuestra idea de que el deporte para que sea educativo necesita ser abordado desde la crítica, es decir, valorando lo pros y contras que subyacen a su utilización.

1.7.2- La EF y el deporte: los valores educativos de la práctica deportiva.

La relación existente entre el deporte y la educación física no es nueva, Cortés, Astrain y Barbero (1996) establecen cinco relaciones diferentes entre la EF y el deporte en función de lo que se ha escrito sobre este campo.

- 1- La EF y el deporte son sinónimos, son casi la misma cosa.
- 2- La EF y el deporte son términos diferentes, el primero es educativo y el segundo es deseducativo.
- 3- La EF y el deporte han de verse como elementos independientes, al poseer objetivos, sistema de financiación diferente,...
- 4- La EF y el deporte están relacionadas. El deporte es un contenido de la EF.
- 5- El deporte abarca la EF. La EF es un medio del deporte.

Todas estas opciones justifican la presencia del deporte en la asignatura de EF de una manera u otra, excepto la segunda y la tercera. Si bien apuntamos que ambas dependen de la concepción y de la orientación que se otorgue al deporte. En este sentido, pueden ser dos opciones válidas al indicarnos la vertiente del deporte que se ha de tratar de forma crítica dentro de la educación por las repercusiones negativas que generan. Todo ello, sin rechazar la idea inicial que quiere transmitir este autor, que expone que el deporte, a veces, muestra una orientación poco educativa (desprecio, discriminación, insultos,...).

Giménez (2003) expone tres elementos que justifican la ID en el área de EF:

- *Las características del deporte educativo.* La ID en la escuela tiene un carácter formativo, es decir, se aleja de planteamientos típicos del deporte de competición
- *Las características de los alumnos.* A partir del tercer ciclo de primaria el alumnado ha adquirido un nivel cognitivo, motriz, social y emocional que permite comenzar la enseñanza deportiva.
- *El valor socio-cultural del deporte.* La escuela debe servir para utilizar aquellos valores positivos aportados por el deporte.

Por otra parte, Monjas (2004) justifica la inclusión del deporte en educación en base a varios motivos:

- *Las posibilidades educativas que tiene el deporte,* desde un punto de vista motriz, afectivo o social. Entiende que depende de las condiciones en las que se desarrollen la práctica deportiva y en el modelo que transmita el educador (compromiso con los valores, el respeto a las reglas,...).
- *El deporte es una realidad social,* que está presente en las formas de vida y de comportamiento del ser humano. Por tanto, es susceptible de ser abordado alorando los peligros que puede encerrar su uso inadecuado.

En definitiva, existen argumentos suficientes para justificar la inclusión del deporte como contenido educativo en el área de EF, si bien, como también se ha planteado anteriormente, debemos ser especialmente cautos para evitar que su aplicación se lleve a cabo con transferencias negativas que pueden provenir especialmente de manifestaciones del deporte relacionadas con el deporte-competición.

2- LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

En puntos anteriores hemos comentado cómo ha de ser el deporte para que sea educativo y justificando su presencia en la escuela. Afirmábamos que uno de los factores clave para que el deporte sea educativo es que este orientado hacia fines exclusivamente pedagógicos, ello depende en gran medida de la metodología que escoja el docente para desarrollar el proceso de E-A del deporte.

De todos es bien conocido que no todas las metodologías que se han utilizado para enseñar el deporte en la escuela responden a intereses educativos. Por ese motivo, en esta parte del trabajo analizaremos cuales son los factores que hay que seguir para elegir una metodología en la enseñanza del deporte, qué opciones metodológicas existen y por último, explicaremos cuál es el modelo que hemos elegido para desarrollar la UD de fútbol-sala en tercer ciclo de primaria del colegio CEIP Diego Colmenares, contexto de nuestro trabajo. Este es sin duda uno de los puntos más importantes que abordaremos en nuestra investigación.

2.1- FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA EN ID

La elección de un método de enseñanza para abordar la práctica deportiva es una tarea ardua y compleja que exige tener muy claro la orientación y los fines que se quieren dar al deporte. Sin embargo, la tarea no queda ahí, hay que valorar qué propuesta metodológica puede resultar más adecuada. En las siguientes líneas abordaremos una serie de consignas que hemos de valorar antes de decidirnos por un método concreto de enseñanza.

Blázquez (1995) considera que existen cuatro aspectos que están presentes y han de ser considerados a la hora de elegir una metodología:

- Las características del individuo que aprende.
- Las características de la actividad deportiva, su estructura lógica.
- Los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos.

Partiendo de esta idea, vamos a añadir algún elemento más que hemos tenido en cuenta a la hora de definir la metodología de E-A: el aprendizaje en el deporte y la educación en valores.

2.1.1- Las características del individuo que aprende.

Tomando como punto de partida esta base, no podemos obviar las características de los individuos que formarán parte de nuestra UD. Debemos entender que cada individuo es un ente diferente que posee unas capacidades (físicas, cognitivas, emocionales y sociales) y unos intereses distintos, sobre todo si hablamos de deporte. De acuerdo con esta idea, debemos utilizar una metodología que se adapte a las singularidades y particularidades de cada alumno. Naturalmente requiere de una manera específica considerar, según Starosta (1982, tomado de Blázquez, 1995, p. 252), diversos factores:

- *Las capacidades básicas del individuo.*
- *La etapa de crecimiento y maduración en la que se encuentra cada sujeto.*
- *Su personalidad y comportamiento.*
- *Su motivación hacia la práctica deportiva y en concreto, hacia el deporte en particular que se va trabajar.*
- *Su acervo motor y las experiencias vividas en la actividad física y el deporte.*
- *La capacidad de aprendizaje de los individuos y sus aprendizajes previos.*

- Todos aquellos factores personales que de una forma u otra inciden en la personalidad y determinan el comportamiento.

Todos estos indicadores deben ser considerados por los maestros antes, durante y después del proceso de E-A, porque un análisis profundo de cada uno de los miembros de nuestra clase, puede proporcionarnos una información relevante que va a servir para ponernos en situación y adelantarnos a posibles problemáticas que se puedan dar durante el transcurso de la práctica educativa.

Por otra parte, la edad a la que comenzar a utilizar el deporte en la escuela, es una difícil cuestión que resolveremos en las siguientes líneas. En el mundo de la educación y en la vida cotidiana, hay poca gente que se pregunte si un niño a la edad de seis años está preparado para participar en la práctica deportiva. Otra cuestión que debemos plantearnos es si un niño a esa edad posee un desarrollo evolutivo (cognitivo, afectivo, social, motriz) adecuado para introducirse en el aprendizaje y la práctica de un deporte.

Blázquez (1995) ante la dificultad de establecer una norma aceptada que esclarezca a qué edad se ha de establecer el inicio de las prácticas deportivas defiende que el periodo apropiado de iniciación deportiva sería entre los 6 y 12 años, aunque sería realmente eficaz alrededor de los 9-11 años.

Tomando como referencia a este autor, y teniendo en cuenta el contexto de aplicación de nuestro estudio, la Educación Primaria, se puede observar la existencia de un cierto consenso al considerar la participación del alumnado en deportes antes de los 9 años como poco educativa. No obstante, consideramos importante a edades tempranas plantear situaciones motrices variadas entre las que se puede incluir el trabajo de lanzamientos, recepciones,... base de la enseñanza deportiva posterior (Monjas, 2008). En cambio, no estamos de acuerdo cuando habla de especialización deportiva. Pensamos que en educación no hay que especializar a los niños en ningún deporte, sino por el contrario debemos familiarizarlos con una variedad deportiva amplia que les permita ver y conocer las posibilidades que les ofrece cada deporte, no sólo como medio que contribuye a su desarrollo global, también como un opción más ocupar su ocio y tiempo libre.

2.1.2- Las características de la actividad deportiva, su estructura lógica.

Al pensar en la enseñanza de un deporte concreto, es vital contemplar la estructura formal y funcional sobre la que se vertebra el deporte en cuestión. Son estos agentes los que van a crear una amplia variedad de variables, dentro de la práctica deportiva, que van a influir y determinar el proceso de E-A en general, y las actividades y aprendizaje del alumnado en concreto.

Dentro de la literatura especializada en el deporte educativo, encontramos varios autores que desglosan la estructura de los deportes en varios parámetros. Hernández Moreno (1994) establece como elementos configuradores de la estructura de los deportes los siguientes:

- *El reglamento o reglas del juego*: Son las que configuran la lógica interna del juego e influyen en el desarrollo de la acción del juego. A la vez las subdivide en dos categorías; Aspectos formales (dimensiones del terreno de juego, material, número de jugadores, etc.) y Desarrollo de la acción del juego (Infracciones, penalizaciones,...).
- *La técnica o los modelos de ejecución* que intervienen en la acción motriz dentro del juego.
- *El espacio de juego y sociomotor*: Lugar delimitado en el que se desarrolla la acción del juego, pero fuera el juego no tiene sentido. Este espacio está a su vez dividido por subzonas que condicionan el comportamiento de los participantes y caracterizan a ciertos deportes. Por otra parte, denomina espacio sociomotor al lugar donde el individuo en el juego interactúa con otras personas.
- *El tiempo deportivo*: Hace referencia a que toda actividad deportiva está marcada por el espacio y el tiempo, los cuales aparecen configurados en el reglamento de cada modalidad deportiva.
- *La comunicación motriz*: La reduce a las interacciones y relaciones que se dan entre los participantes de una determinada actividad deportiva.

- *La estrategia motriz*: Sitúa este parámetro en el comportamiento estratégico de jugador en defensa y en ataque, y dependiendo de la situación en la que se encuentre su equipo en relación a la “posesión o no del balón”.

Por su parte, Omeñaca (2013) caracteriza en tres los elementos susceptibles de adecuación dentro del deporte en educación:

- *Reglamento*: Normas y reglas que dotan de coherencia interna al deporte.

- *Técnica deportiva*: Secuencias de acción motriz que posibilitan la consecución de un objetivo.

- *Táctica*: Alude a los procesos de percepción y análisis de la situación en contexto de la actividad deportiva y la toma de decisiones, determinadas éstas últimas por la incertidumbre del entorno y por la presencia y actuación de otras personas.

Estos autores no se limitan a nombrar y describir cuales son los elementos que configuran la estructura base de los deportes, sino parten de estos parámetros propios de los deportes individuales, de oposición, de cooperación y de cooperación oposición, para analizar y describir que variables concretas en cada uno pueden ser susceptibles de atender en la enseñanza del deporte, partiendo del tipo de deporte que se va a trabajar.

En esta parte, podemos observar como ambos autores comparten la idea de cuales son los parámetros que todo maestro debe atender cuando va a enseñar un deporte. Entendemos que son complementarios por el simple hecho de que algunos de los elementos (el espacio, el tiempo y la comunicación) que establece Hernández (1994) pueden ser incluidos dentro del reglamento y la táctica respectivamente, si tenemos en mente lo que expone Omeñaca (2013). Hecha esta aclaración, no podemos olvidar esclarecer que para nuestro trabajo tendremos en cuenta a la hora de elegir la metodología y planificar la UD, “*Jugamos juntos al fútbol*”, los aspectos que hay inherentes a los diferentes elementos que configuran la estructura de los deportes de cooperación-oposición establecida por Omeñaca. Pensamos que éste da un mayor peso a

las cuestiones de enseñanza referidas a la táctica, aspecto sobre el que se va a vertebrar en gran parte nuestra UD.

2.1.3- El aprendizaje en el deporte

El aprendizaje deportivo es otro factor que influye en la decisión de cuál va a ser la metodología más apropiada. En este sentido, comenzaremos explicando cómo se produce el aprendizaje deportivo, y finalmente expondremos que tipos de aprendizaje existen en relación al deporte.

En primer lugar, para Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Pinar (2010) la mayoría de los modelos ignoran el tratamiento del aprendizaje conceptual, se piensa que con la práctica motriz y la información que se da al alumnado a través del feedback y de los ciclos de reflexión-acción, el alumnado adquiere el conocimiento necesario. En cambio, los constructivistas y sus *Teorías del Aprendizaje* explican que para la adquisición de conceptos el individuo ha de comprender los acontecimientos, es decir, el sujeto ha de cambiar los conocimientos iniciales por los nuevos, bien a través de un ajuste de los aprendizajes nuevos con los conocimientos iniciales (ajuste) o por cambiar por completo los conocimientos iniciales por los nuevos (reestructuración).

En esta línea, nos vemos en la obligación de hablar de Ausubel, Novak y Hanesian (1983). Estos autores basan su obra en el aprendizaje verbal, que ha adquirido importancia en el área de la EF, y establecen un dilema doble. La primera cuestión aparece con el modo en el que el alumnado puede acceder a los aprendizajes:

- *Aprendizaje receptivo*, es aquel en el que el contenido a aprender se le presenta al alumnado en su forma final, y éste le adquiere, internaliza y ejecuta sin necesidad de comprenderlo (por ejemplo, el regate, el tiro a puerta). No es significativo.
- *Aprendizaje por descubrimiento*, es aquel en el que el contenido de aprendizaje no se produce en su forma final, sino el individuo inicia un proceso divergente o convergente en la búsqueda de una solución única o múltiple que le ayude a adquirir el aprendizaje deseado (Omeñaca, 2013).

Y la segunda remite a los aprendizajes nuevos y a la forma en la que el individuo los incorpora:

- *Aprendizaje memorístico*, aquel que se reproduce de manera repetitiva y sin comprensión (un gesto técnico).
- *Aprendizaje significativo*, aquel en el que el sujeto conecta los conocimientos nuevos con los previos.

En este contexto cobra un especial significado lo que Vigotski (1995) denominó como *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). Se refiere a la brecha existente entre las habilidades que ya posee el niño, y lo que puede llegar a aprender en colaboración con el adulto o un compañero más eficaz. De este modo, debemos plantear en la enseñanza del deporte tareas abiertas que creen situaciones problemáticas, variadas y motivantes que posibiliten al alumnado adquirir nuevos aprendizajes (técnicos, tácticos, valores,...) que puedan transferirse a diversas situaciones de la vida cotidiana.

En definitiva, el maestro debe ser el guía que favorezca y proporcione, la información necesaria, cree las condiciones de práctica adecuadas, y por último, proponga actividades globales ajustadas a las posibilidades del alumnado, con el fin de que el alumno encuentre las mejores soluciones para el aprendizaje (motriz, social, cognitivo y afectivo). Para ello, el maestro ha de tener claro que ha de ser el alumnado el auténtico protagonista en la construcción de su aprendizaje.

Un último aspecto que vamos a abordar y es importante tener en cuenta, es el tipo de conocimientos cognitivos que el niño va obteniendo y que conforman lo que será su competencia motriz (Domínguez y Espeso, 2002):

- 1- *Conocimiento declarativo*, es el conocimiento de los hechos, es decir, lo que saben los sujetos de sus propias acciones. Responde al qué hacer.
- 2- *Conocimiento procedimental*, que hace referencia al tipo de conocimiento que se usa a la hora de realizar una determinada acción. Responde a al cómo actuar.
- 3- *Conocimiento afectivo*, engloba las diferentes emociones que experimenta el niño (éxito o fracaso) y a sus reacciones respecto a las actividades motrices que desempeña.

Antes de acabar este apartado comentar que la adquisición de este tipo de aprendizajes requiere de la utilización de una metodología distinta a la que se viene desarrollando en la enseñanza del deporte. Nos estamos refiriendo a la utilización de metodologías activas que incluyan una serie de premisas que han de formar parte de una propuesta que parta de estas concepciones y que serán las que tengamos en cuenta a la hora de elegir nuestra metodología de trabajo:

- Desarrollar una metodología alternativa que favorezca los aprendizajes significativos.
- Trabajar a partir de actividades deportivas de interés social.
- Proporcionar tareas problemáticas, variadas y globales adecuadas a los intereses y a las necesidades del alumnado.
- Plantear situaciones y tareas en las que el alumnado conecte los conocimientos previos con los nuevos, de forma que aprenda a través de la colaboración con otras personas.
- Promover los diferentes tipos de conocimientos (procedimental, afectivo y declarativo).

2.1.4- La educación en valores

El deporte como hemos expuesto es un elemento controvertido y, si hacemos referencia a los valores que promueve, nos encontramos que se reproduce esta visión dual del deporte. En el plano educativo hemos de tener en cuenta los valores que transmite el deporte a la hora de seleccionar una metodología. El método de enseñanza del que hablamos ha de ser, por una parte, crítico con los valores negativos que transmite el deporte y por otra parte, ha de favorecer y fomentar los valores positivos del deporte. Sin embargo, todos ellos han de ser abordados de una manera u otra en el ámbito educativo.

En este sentido, se hace imprescindible exponer cuales son los contravalores y valores que promueve el deporte. Según González (2001) los contravalores que

podemos encontrar en el deporte son: *violencia, utilitarismo, manipulación, consumismo, hedonismo y triunfalismo.*

Otro valor que entendemos que es negativo y por desgracia está socialmente aceptado y muy vinculado a la práctica deportiva es el *sexismo*. Así, la práctica deportiva y en concreto algunos deportes, han sido considerados únicamente de hombres, de ahí que se hayan generado multitud de situaciones de rechazo hacia la inclusión y participación de la mujer en determinados deportes.

Por otra parte, este autor expone una serie de valores positivos que fomenta el deporte con los que no todos estamos de acuerdo. Por ello, escogeremos y añadiremos aquellos que son más importantes: *salud, socialización, recreación, creación, solidaridad, no violencia y la paz.*

Los dos valores que añadimos a la propuesta de González (2001) son, en la línea de los que plantean Monjas (2008) y Omeñaca (2013):

- *Participación*: Entendemos que todo el mundo, independiente de sus habilidades, tiene derecho a participar y a practicar todo tipo de actividades deportivas.
- *Cooperación*: En algunos deportes, la colaboración con los miembros de tu equipo resulta fundamental para conseguir los objetivos y fines del juego. Además es un medio que puede ser utilizado para aprender mediante el trabajo en equipo.

2.1.5- Los objetivos que se pretenden alcanzar

Partimos del objetivo básico que se debe buscar desde cualquier área del conocimiento en educación, “*promover el desarrollo integral del individuo*” y del carácter pedagógico con el que queremos orientar la práctica deportiva. En este sentido, la metodología que escojamos ha de hacer ajustarse y plantear una serie de objetivos que hagan referencia a todos los campos de aprendizaje del alumnado en el ámbito educativo, que no son otros que el conceptual, procedimental y actitudinal. Para ello, de manera concreta cuando expliquemos el desarrollo de la UD, expondremos los objetivos concretos que nos planteamos con la misma.

2.1.6- Los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos.

El trabajo de Read (1992) habla de dos modelos utilizados para la enseñanza de los juegos deportivos: El *modelo aislado*, y el *modelo integrado*.

El modelo aislado, separa la técnica de la táctica, y sigue una progresión de enseñanza de la técnica a la táctica para terminar en el contexto de juego real. El modelo integrado es continuo y cíclico y parte de situaciones de juego para enseñar los aspectos tácticos del juego e introducir la técnica una vez comprendida la esencia del juego, es decir, sigue una progresión de enseñanza de la táctica a la técnica.

Siguiendo esa línea, tal y como expone Blázquez (1995) en el ámbito de la enseñanza del deporte podemos distinguir de forma reduccionista dos métodos de enseñanza; *los métodos tradicionales* y *los métodos activos*. Por otra parte, podemos ver que la diferencia reside básicamente en la terminología empleada para denominar a ambos métodos. En nuestro caso, nos vamos a decantar por usar los utilizados por Blázquez.

La enseñanza del deporte a partir de los métodos tradicionales sigue siendo muy utilizada hoy en día por numerosos educadores, a pesar de haber recibido críticas numerosas, ya que se considera que genera: aburrimiento, desencanto, retrasos de los aprendizajes, focalizar el éxito antes los demás,... En definitiva, parece clara la idea que considera que las metodologías activas son las más apropiadas por responder a intereses educativos y formativos, hecho que explican muy bien Devís y Peiró (1992) cuando exponen que los métodos tradicionales:

Presentan importantes limitaciones, ya que no tienen en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que se las aísla del contexto y de la práctica real del juego. Esta aproximación técnica a la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características máspreciadas de un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y de creatividad. (p. 144)

Sin embargo, no encontramos resultados concluyentes a nivel de investigación en este sentido. Méndez (1999) realiza un estudio basado en dieciséis investigaciones que comparan los dos modelos de enseñanza del deporte; el comprensivo/alternativo y el tradicional. Este autor desarrolló el trabajo diferenciando las distintas investigaciones en función del tipo de variables dependientes tenidas en cuenta: el desarrollo del conocimiento, de las técnicas deportivas, los componentes del juego (control, toma de decisión, componente táctico y la ejecución) y el clima motivacional. Este análisis concluyó que no hay diferencias abrumadoras entre un modelo de enseñanza y otro, salvo en algunas variables (conocimiento, toma de decisiones, clima motivacional) en las que se ha evidenciado una ligera ventaja del modelo comprensivo frente al tradicional, sobre todo en lo referido a clima motivacional.

En esta línea, otras investigaciones (Sánchez, 2008 y Kirk, Brooker y Braiuka, 2009, en Velazquez, 2011) comparan la “eficacia” de los modelos tradicionales y comprensivos en educación concluyendo que no hay diferencias significativas de aprendizaje entre un modelo u otro, si bien el modelo comprensivo es superior en algunos aspectos como motivación y comprensión del juego.

Continuando con la idea de desgranar las diferentes metodologías existentes para la enseñanza de los deportes nos encontramos con Alarcón et al. (2010) que explican los diferentes métodos partiendo de tres elementos que influyen en los métodos de enseñanza, concretamente en el diseño de éste y en las partes que tiene la intervención del maestro. Estas tres variables son: *La progresión en la enseñanza, el diseño de las tareas y el tipo de comunicación*. A partir de ahí, establecen la clasificación en función de las dos formas que intentan explicar el proceso de E-A, la Didáctica y la Teoría del Currículum, quedando la clasificación en seis modelos de enseñanza de ID: Modelo Tradicional, Modelo Estructural, Estilos Cognitivos, Modelo Comprensivo, Modelo Integrado y Modelo Constructivista.

MODELOS	ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN		
	PROGRESIÓN	TIPOS DE TAREAS	COMUNICACIÓN
<p>Tradicional</p> <p>Delgado (1991)</p> <p>Sánchez Bañuelos (1992)</p> <p>Blázquez (1999)</p>	<p>1º Fase: Analítica y/o analítica por partes.</p> <p>2º Fase: Situaciones simuladas de juego mediante repetición</p> <p>3º Fase: Situaciones globales de juego.</p>	<p>Tareas inespecíficas y/o específicas globales.</p> <p>Tareas definidas de tipo II.</p>	<p>Información inicial:</p> <p><i>Intención:</i> explicativa</p> <p><i>Canal:</i> Verbal y visual.</p> <p>Feedback: Masivo y general.</p> <p><i>Intención:</i> descriptiva o de reforzamiento.</p> <p><i>Tipo:</i> Sobre la ejecución.</p>
<p>Estructural</p> <p>Bayer (1992)</p> <p>Blázquez (1986, 1995)</p> <p>Antón (1998)</p> <p>Graça (1999)</p> <p>Hernández y Jiménez (2000)</p>	<p>1º Fase: Global.</p> <p>2º Fase: situaciones de menor complejidad: de lo individual a lo colectivo.</p> <p>3º Fase: situaciones similares de juego.</p>	<p>Tareas específicas según la modificación del entorno y según el grado de libertad, mediante juegos modificados. Tareas semidefinidas.</p>	<p>Información inicial:</p> <p>Clara y concisa, poco dirigida al contenido de la tarea.</p> <p><i>Intención:</i> Descriptiva y de focalizar la atención.</p> <p>Feedback</p> <p><i>Intención:</i> Descriptiva, evaluativa, comparativa y de reforzamiento.</p>
<p>Cognitivos</p> <p>Delgado (1991)</p> <p>Mosston (1993)</p>	<p>1º Fase: Exposición del tema.</p> <p>2º Fase: Planteamiento del problema a superar.</p> <p>3º Fase: Condiciones y normas del problema.</p>	<p>Tareas semidefinidas de tipo II.</p>	<p>Información inicial:</p> <p><i>Canal:</i> Verbal o visual.</p> <p><i>Intención:</i> Describir.</p> <p>Feedback:</p> <p><i>Intención:</i> Reforzar positivamente.</p>

MODELOS	ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN		
	PROGRESIÓN	TIPOS DE TAREAS	COMUNICACIÓN
<p>Comprensivo</p> <p>Thorpe, Bunker y Almond (1986)</p> <p>Devís y Peiró (1992)</p> <p>Giménez y Sáenz-López (2000)</p>	<p>1º Fase: Globalidad del juego no específico.</p> <p>2º fase: Juego modificado específico.</p> <p>3º fase: Juego deportivo.</p>	<p>Tareas semiespecíficas o inespecíficas (1º fase) y tareas específicas (2º fase y 3º fase).</p> <p>Tareas semidefinidas de tipo II.</p>	<p>Información inicial:</p> <p><i>Canal:</i> Verbal o visual.</p> <p><i>Intención:</i> Describir.</p> <p>Feedback:</p> <p><i>Intención:</i> Reforzar positivamente y provocar la reflexión.</p>
<p>Integrado</p> <p>López y Castejón (1998a)</p> <p>López y Castejón (1998b)</p> <p>Navarro y Jiménez (1998a)</p> <p>Navarro y Jiménez (1998b)</p> <p>Castejón (2004)</p>	<p>1º Fase: Enseñanza de la técnica con implicación táctica.</p> <p>2º Fase: Presentación de situaciones similares al juego real.</p>	<p>Tareas específicas según la modificación del entorno y según el grado de libertad.</p> <p>Tareas definidas de tipo II y semidefinidas de tipo II.</p>	<p>Información inicial</p> <p><i>Intención:</i> Describir, explicar y focalizar la atención.</p> <p>Feedback</p> <p><i>Intención:</i> provocar la reflexión.</p> <p><i>Tipo:</i> Fase efectora.</p>

Tabla 1. Estrategia de intervención utilizada por los diferentes modelos de enseñanza (Tomada de Alarcón et al., 2010)

Por último Méndez (2010), en su artículo habla de tres metodologías que actualmente más repercusión están teniendo en la enseñanza deportiva en educación: *Aprendizaje cooperativo (AC)*, *Modelo táctico (MT)* y *el Modelo de educación deportiva (ED)*.

- *Aprendizaje Cooperativo*: Justifica su utilización a partir de lo que han expuesto varios autores (Dyson, 2002; Casey, 2010,...) y señala cinco elementos que configuran el aprendizaje cooperativo y que hacen que se considere un modelo eficaz: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y en pequeños grupos y procesamiento grupal o auto-reflexión.

- *El Modelo Táctico* (variante del comprensivo): primero justifica el modelo comprensivo, conocido como Teaching games for understanding (TGfU), antes de proponer la variante expuesta por Griffin, Mitchell y Oslin (1997). Estos simplificaron la estructura del modelo y propusieron un modelo trifásico en el marco de la variante estadounidense del Modelo Táctico (MT). Según éste, se parte del juego modificado para facilitar una experiencia gratificante en el alumnado, para posteriormente suscitar la conciencia táctica del alumnado a través de tareas reflexivas y depurar la habilidad, aislando si es necesario la práctica en ejercicios de más incidencia técnica. Para terminar, se reintegra el patrón o concepto aprendido en el juego anterior o en otro más evolucionado buscando la transferencia vertical.

- *Modelo de Educación Deportiva*: Es un modelo diseñado y revisado por Siedentop (2002) en el cual se propone un modelo de enseñanza que simula las características contextuales predominantes del deporte y que también emplea una metodología centrada en el alumno, al que se le va otorgando cada vez más responsabilidad. Siedentop (1994) estructuró su modelo en seis características claves del deporte institucionalizado: *temporada, afiliación, competición formal, realización de registros, festividad y acontecimientos finales*.

Para finalizar, Méndez (2010) expone que hay pocos trabajos que aludan a las conexiones que puedan haber entres estos tres modelos. Sin embargo, este autor hace referencia a dos experiencias de modelo híbridos (surgen a partir de la mezcla de dos modelos de enseñanza):

- Hibridación entre Aprendizaje cooperativo y Modelo táctico
- Hibridación entre Educación Deportiva y Modelo táctico.

2.2- LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN

Tomando como punto de partida los diferentes factores abordados y analizados en el punto anterior, el modelo de enseñanza que vamos a utilizar como base para la realización de la UD de fútbol-sala (*Jugamos juntos al fútbol*) es el modelo comprensivo (TGfU). Antes de explicar este método de enseñanza (origen, fases de enseñanza, principios pedagógicos que sustentan el modelo, alternativas a este modelo,...), creemos conveniente justificar la elección del modelo comprensivo. El principal argumento es que este modelo es el que más se ajusta a los seis principios o aspectos expuestos que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar una metodología para la enseñanza del deporte.

En referencia a cada uno de ellos, este modelo tiene en cuenta las singularidades y particularidades de cada individuo (capacidades, conocimientos, intereses,...), de forma que permite el acceso de cualquier niño a la actividad deportiva independientemente de su habilidad (Monjas, 2008). Por otro lado, este método toma como punto de partida la enseñanza de la táctica, con el fin de buscar una mayor comprensión del juego por parte del alumnado, sin olvidar el trabajo técnico y el reglamento, este segundo aspecto se trabaja de manera indirecta a través de los juegos modificados. Por tanto, tiene en cuenta la estructura formal y funcional de los deportes en la enseñanza. En este sentido, al hacer hincapié en el aprendizaje táctico (pensamiento táctico, toma de decisiones,...), implica al maestro a plantear situaciones problemáticas que lleven a resolver al alumnado problemas a partir del descubrimiento guiado, hecho que provoca que este modelo promueva la adquisición de un aprendizaje constructivo y significativo que ha de poseer todo el alumnado en la enseñanza de cualquier contenido de la EF.

La educación en valores es otro aspecto que se trabaja en este modelo, no sólo al promover los valores positivos del deporte, sino que también se aborda de una manera crítica los valores negativos que promueve la práctica deportiva. Por último, decir que

este modelo es el que mejor concuerda con los objetivos y fines que persigue la educación, y más concretamente con los que exponemos en nuestra UD.

2.2.1 Origen del modelo

Thorpe (1992, p. 185) explica que entre 1970-1980, en Inglaterra, una serie de profesionales de la Universidad de Loughborough buscan un nuevo enfoque de enseñar los deportes en la asignatura de EF. El principal motivo fue que empezaron a cuestionar la forma en la que se estaban enseñando los deportes en las escuelas hasta entonces, basado principalmente en la enseñanza de la técnica. Olvidando que el conocimiento que podía adquirir el alumnado en un determinado deporte podría ayudarle a comprender otros. De cualquier modo, según Thorpe (1992, p. 186) esto provocaba en las clases que:

- A) *un amplio porcentaje de alumnos/as progresaban más bien poco, debido al énfasis puesto en la ejecución.*
- B) *La mayoría de alumnos/as que acababan su etapa escolar salían sabiendo muy poco de los juegos deportivos.*
- C) *Los supuestos jugadores/as “habilitados” que trataba de desarrollar poseían, en realidad, una técnica limitada y una capacidad de decisión pobre.*
- D) *Se formaban jugadores/as dependientes del profesor/entrenador.*
- E) *Se fracasaba en el desarrollo de espectadores “conscientes” y administradores “entendidos” en una época en la que los juegos deportivos y el deporte constituyen una forma importante de entretenimiento en la industria del ocio.*

Este panorama, propició que Thorpe y Bunker, en 1982, promoviesen un modelo de enseñanza deportiva basado en la comprensión, conocido en el panorama británico como TfGU y en España como modelo comprensivo (Devís y Sánchez, 1996). Estos autores buscaban con este modelo despertar la motivación intrínseca del alumnado por el deporte y una mayor comprensión del juego deportivo. Para ello, parten de la idea de utilizar los juegos deportivos como base de este modelo, que conlleva a dar una mayor importancia a los componentes tácticos del juego que a los técnicos. Esto se debe a dos

motivos básicamente; uno al reducir las exigencias técnicas se busca que la mayoría del alumnado acceda y participe activamente en las diferentes actividades deportivas independientemente de su nivel motriz. Y por otro, al usar juegos que “exageren” los principios tácticos del juego, se promueven actividades más abiertas, flexibles y complejas que requieren que el alumnado piense, reflexione y tome decisiones en función de las diferentes situaciones que plantea el juego deportivo, es decir, con este planteamiento empieza a tener relevancia no sólo el qué, cuándo y cómo, sino el por qué se hace. Este tipo de actividades de las que hablamos son los juegos modificados, que Devís (1996) lo delimita como:

Un juego global que recoge la esencia de uno o de toda una forma de juegos deportivos estándar, la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo, que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos. (p. 49)

Una vez explicado el elemento principal sobre el que se vertebra este modelo, explicaremos cómo se puede desarrollar. Bunker y Thorpe (1989) estructuran el modelo en las siguientes fases:

- *Juego*: Se presenta un juego deportivo modificado en material, número de jugadores, tiempo...
- *Apreciación del juego*: En esta fase se pretende que los alumnos entiendan las reglas primarias (normas) y secundarias del juego (el tiempo de posesión, el número de jugadores en el campo,..)
- *Concienciación táctica*: Reforzar comportamiento sobre los principios tácticos del juego.
- *Toma de decisiones apropiadas*: en relación al qué, y cómo hacerlo.
- *Ejecución de habilidades*: En función del contexto de juego.
- *Realización*: Practicar el juego para medir su rendimiento.

Este modelo toma como referencia cuatro principios pedagógicos (Thorpe y Bunker, 1989): *La ejemplificación de los juegos*, utilizar diferentes juegos modificados con una estructura parecida, de manera que el alumnado pueda transferir los

aprendizajes; *la representación*, los juegos han de tener la estructura del juego adulto, pero han de ser adaptados a las posibilidades de los alumnos, en número de jugadores, materiales,...; *la exageración*, recalcar el principio táctico para que el alumnado adquiera el concepto y *la complejidad táctica*, los juegos más sencillos de entender tácticamente, han de ser utilizados como punto de partida en la enseñanza del deporte

El método diseñado por Thorpe y Bunker se ha ido extendiendo por todas las partes del mundo, hasta el punto que en la actualidad existen diferentes variantes del modelo inicial, aunque todos ellos mantienen la naturaleza de este enfoque. Entre ellas están (Méndez, 2010): *Conceptual-Based Games* (Juegos que se basan en el concepto) en Singapur, *Tactical Games* (juegos tácticos) en EEUU, *Game Sense* (El sentido del juego) y *Play Practise* (La práctica en el juego) en Australia y *Tactical Decision Learning Model* (Modelo de aprendizaje de decisión táctica) en Francia.

En España nos encontramos con dos formas de enseñar los deportes bajo los métodos activos, a partir de los cuales subyacen diferentes métodos alternativos. Por una parte, están los modelos verticales, que se basan en la enseñanza exclusiva de un deporte progresando de la táctica a la técnica, al minideporte y al deporte real. Y por otra el modelo horizontal (comprensivo, estructural,...), que parte de la idea de que los deportes comparten una serie de rasgos estructurales comunes, a partir de los cuales se pueden trabajar diferentes aspectos que son compartidos por diferentes deportes y se pueden transferir en la enseñanza de un deporte a otro. Ambos modelos comparten la utilización del descubrimiento guiado y la resolución de problemas como forma de enseñar, en el que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje Omeñaca (2013)

2.2.2- Fundamentos generales que guían al modelo comprensivo en la práctica educativa

Cuando desarrollemos el trabajo de campo de este proyecto de investigación, concretamente cuando llevemos a la práctica la UD, como maestros no debemos sólo conocer en qué consiste el modelo comprensivo, que fases de enseñanza tiene, en qué cuatro principios se basa,... sino hemos de tener en cuenta también otro tipo de consideraciones más relacionadas con la puesta en práctica del modelo comprensivo en

la enseñanza de la ID. En este sentido nos encontramos con Devís y Peiró (1992) y Monjas (2006 y 2008).

Ambos autores en su obra muestran una serie de principios pedagógicos, que orientan la práctica en las clases y poseen la característica doble de promover condiciones facilitadoras para la comprensión y ser adaptables y flexibles al contexto donde se lleva a cabo (Devís y Peiró, 1992). Aunque no vamos a exponer todos, sólo consideraremos aquellos que más se ajustan a la elaboración y puesta en práctica de la UD de “*Jugamos juntos al fútbol*”. Estos son:

- *Principios para la elaboración de los juegos modificados.* Pueden modificarse en tiempo, material, espacio,... requiere preguntarse ¿Qué modificamos y con qué fin?
- *Principios tácticos.* Con las diferentes actividades se pretenderá desarrollar aspectos tácticos básicos del fútbol-sala; apoyos, desmarque,...
- *Principios para la progresión de los juegos modificados.* En nuestra propuesta seguimos las siguiente progresión fases: 1-juegos globales en donde la técnica sea reducida; 2- presentar situaciones de juego con inclusión de la técnica específica o no y 3- presentación del juego deportivo real.
- *Principios para el desarrollo de estrategias de comprensión.* Hay que observar el comportamiento del alumnado y realizar paradas encaminadas a formular interrogantes y dar respuesta a ellos, siempre sabiendo que es el alumno el protagonista.
- *Principios relacionados con la evaluación del alumnado.* Es una premisa básica que la evaluación sea consecuente y se ajuste al modelo de enseñanza utilizado, ello implica la utilización de diferentes técnicas e instrumentos “*cuaderno del alumno, hojas de observación, diario del maestro*” que sean apropiadas para evaluar el nivel de comprensión del alumnado. Por otra parte, consideraremos la propuesta de evaluación de Almond (1983) en la que suscita como medio de evaluación la elaboración de juegos modificados por parte del alumnado, con el fin de valorar el grado de comprensión del alumnado hacía el fútbol-sala en este caso.

Por otra parte, Monjas (2006) expone otras premisas sobre las que un maestro de EF ha de reflexionar, como puedan ser: los contenidos que se pueden trabajar en el juego a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, los problemas de participación, la intervención del profesor en el juego, en qué medida nos ajustamos a lo programado, etc. A todos estos planteamientos, y siguiendo los principios básicos de una metodología comprensiva, caracterizada por su flexibilidad y apertura a nuevas propuestas y sugerencias, añadimos en nuestra propuesta la preocupación por la inclusión de las chicas en la práctica deportiva de forma activa.

2.2.3- Críticas y limitaciones hacia el modelo comprensivo

Para que nuestro planteamiento sea lo más adecuado posible, un aspecto que hemos de valorar son las críticas y limitaciones que hay detrás de este modelo de enseñanza del deporte, con el fin de intentar dar respuesta a los problemas que podemos encontrarnos. En el libro de Devís y Peiró (1992) hay varias críticas entorno a este modelo de enseñanza de la iniciación deportiva.

- Existe una falta de investigación empírica que verifique algunos de los planteamientos de estos autores.
- Este enfoque ha olvidado completamente el tema del género. Se enseñan juegos deportivos de chicos y las actividades que realizan las chicas son restrictivas y difíciles. En nuestra propuesta intentaremos, como antes explicábamos, tener este aspecto muy en cuenta, sino en la elección de la actividad, si procurando que su desarrollo sea realmente integrador.
- Devís y Peiró (1992) se preguntan que quiere decir Thorpe y Bunker con “*Comprensión*”. Y lo justifican diciendo que puede que alguien no tenga la técnica suficiente para jugar pero conoce los aspectos tácticos del juego o que alguien sabe cuando emplear una técnica, pero no sabe realizar el gesto técnico.

Por otra parte, Méndez et Al. (2009) habla de varias limitaciones que se han encontrado en el profesorado a la hora de enseñar el deporte bajo esta metodología. Siendo algunas de ellas:

- El maestro requiere tener una alta competencia al tener que atender a numerosos aspectos: las preguntas sobre las experiencias vividas por el alumno en el juego, un alto conocimiento del deporte que imparte,...
- El maestro debe tener un completo conocimiento de su alumnado (capacidades, motivación,...), tarea que no es sencilla sin una evaluación inicial del alumnado.
- Muchos maestros se sienten seguros enseñando deporte bajo una metodología tradicional, pues es lo que han vivido toda la vida. Por el contrario, enseñar bajo una metodología comprensiva requiere formación, además de un proceso reflexivo y crítico que posibilite un cambio en la forma de ver la enseñanza del deporte.

2.2.4- Aplicación del modelo comprensivo en nuestro estudio

Revisando una diversa y variada bibliografía nos encontramos con diferentes trabajos que han puesto en práctica el modelo comprensivo en el ámbito educativo, concretamente en el área de EF en la enseñanza de los deportes.

En primer lugar, Devís y Peiró (1992) ofrecen algunos ejemplos concretos de juegos o actividades y cómo hay que adecuarlas a los principios y fases de enseñanza del modelo comprensivo. En el primer ejemplo, exponen dos juegos modificados de invasión (“*Los dos conos*” y “*las porterías diagonales*”) desgranando aspectos como: qué aspectos son susceptibles de modificarse en el juego, los principios tácticos que se pueden trabajar y las posibles reflexiones que tiene que plantearse un maestro, así como las posibles preguntas que puede realizar al alumnado. En el segundo ejemplo, enseñanza del badminton en los primeros pasos, diferencian cómo se actuaría según el modelo tradicional y el modelo comprensivo en función de las fases de enseñanza que propugna cada método.

En cambio, Monjas (2006) a través del grupo de *trabajo internivelar de investigación-acción en EF*, plantea algunos ejemplos de programación y evaluación de la ID bajo el modelo comprensivo en tres juegos deportivos distintos: baloncesto, unihockey y voleibol. El fin es elaborar una guía didáctica para maestros que recoja los

puntos clave para aplicar la ID en el ámbito educativo (orientaciones iniciales, actuaciones durante el desarrollo de las sesiones y otras consideraciones). Para ello, ofrece cuatro narrados de cómo han sido las sesiones de estas UD por cuatro tipos de profesores diferentes (un novato, otro de alumnos de magisterio, otro de una monitora extraescolar y otro de un maestro) en relación a actividades, ciclos de acción-reflexión, conflictos, aprendizaje, participación, etc.

Por otra parte, Omeñaca (2013) en su obra hace referencia a la enseñanza comprensiva en el contexto de los deportes psicomotores. Este autor expone la necesidad de cambiar su forma de enseñar el deporte, ya que siempre se ha basado en la progresión del modelo tradicional de la técnica a la táctica. Por tanto, se encuentra con que muchos de sus alumnos no saben el qué hacer y cómo actuar ante determinadas situaciones tácticas que plantean los deportes. A partir de ahí, presenta una experiencia práctica a través de una UD de fútbol, basada en los juegos modificados y, por tanto, en el modelo comprensivo, que desarrolla en tercer ciclo de primaria en el contexto de una escuela rural. En este caso, Omeñaca hace un narrado de varias sesiones ofreciendo las vivencias que ha experimentado como maestro a través de este cambio que ha sufrido su práctica educativa: reflexión-acción, agrupamientos, juegos modificados, aptitud y actitud del alumnado hacia la práctica deportiva, las aportaciones del alumnado, la necesidad de que la programación sea flexible,...

Como se puede ver hay estudios o investigaciones que han puesto en práctica la metodología comprensiva en el ámbito educativo. Sin embargo, la mayoría hace referencia a aclarar cómo se ha de trabajar desde el modelo comprensivo, y a presentar guías didácticas a los maestros sobre cómo trabajar con el modelo comprensivo y qué experiencias han tenido los maestros cuando han llevado a la práctica este método de enseñanza de deporte. En nuestro caso pretendemos abordar el tema desde una perspectiva distinta, queremos analizar el funcionamiento del modelo comprensivo y el aprendizaje que adquiere el alumnado. Esto no excluye que hagamos referencia a otros aspectos que ya han sido abordados por otras investigaciones como las que acabamos de mencionar, pero entendemos que complementa las propuestas desarrolladas hasta este momento.

Para finalizar este punto, vamos a ofrecer una última razón que nos ha llevado a desarrollar nuestro estudio del modelo comprensivo en ID. Velázquez (2011) en su

artículo de investigación hace una crítica a la forma en que se ha investigado y se ha comparado el modelo tradicional y comprensivo diciendo que han sido en su mayoría cuasi-experimentales y con una orientación positivista. Teniendo en cuenta esta realidad, realizaremos una investigación centrada en el método comprensivo desde la investigación cualitativa, concretamente mediante un estudio de casos, con el fin de aportar una perspectiva diferente respecto a la eficacia de los métodos alternativos en la enseñanza del deporte, tal y como justifica Velazquez (2011):

Cabe esperar en los próximos años la aparición de investigaciones que verifiquen las aportaciones de esta nueva orientación del modelo (...) especialmente en lo que se refiere a su utilidad para guiar los procesos de enseñanza deportiva escolar y a sus efectos en el proceso de enseñanza.

Dadas las limitaciones de los estudios cuasiexperimentales, puede preverse la necesidad de explorar otras metodologías de investigación (...) que permitan obtener mayor y mejor conocimiento sobre la forma en que conviene enseñar y aprender los contenidos deportivos en el contexto escolar para que la enseñanza deportiva pueda dar una mejor respuesta y de mayor calidad a sus objetivos educativos. (p. 16)

2.2.5- La Unidad Didáctica “Jugamos Juntos al Fútbol”

Como hemos expuesto vamos a realizar una investigación centrada en un estudio de casos, en el que pondremos en práctica una UD de fútbol-sala (se puede ver completa en el Anexo 1) basada en la metodología comprensiva. En este sentido, vamos a plantear brevemente la UD que hemos escogido para llevar a cabo nuestro trabajo de campo en esta investigación. A la hora de escoger la UD, hemos seleccionado una UD diseñada por García (2009), autor con amplio conocimiento y dominio de la temática a desarrollar. En las próximas líneas expondremos algunos aspectos importantes que se deben conocer de la UD (contenidos, objetivos, criterios de evaluación y un ejemplo de sesión), aunque la UD de fútbol-sala completa la incluiremos en el apartado de anexos por si quiere ser consultada con mayor detalle. Como aclaración, la UD didáctica que adjuntamos en los anexos ha sido reducida a seis sesiones, y en algunas sesiones aparecen actividades o preguntas de reflexión que pertenecen a otras sesiones no

incluidas en nuestra propuesta, pero sí en la UD original. Esto se debe a que en nuestro caso, al tratarse de un contexto escolar con las lógicas limitaciones temporales, sólo podemos poner en práctica seis sesiones.

1- Los **objetivos** específicos que nos marcamos con esta UD son coherentes con los contenidos, criterios de evaluación y la metodología elegida para vertebrar el proceso de E-A. Por otra parte hacen referencia a todos los campos del aprendizaje que deben ser abordados desde el plano conceptual, procedimental y actitudinal. Decir también que complementamos los que expone la UD de referencia, ya que ésta no tiene en cuenta los referidos a actitudes (cooperación, participación, respeto,...). Los objetivos son los siguientes:

- Desarrollar la comprensión del juego en diferentes situaciones (defensa, ataque, en posesión del balón, sin posesión del balón,...).
- Apreciar y aceptar las capacidades y limitaciones de uno mismo y los demás.
- Promover el desarrollo y la adquisición de ciertas habilidades básicas (desplazamientos,..) y específicas (pase, conducción,...) a través de tareas variadas y adaptadas a las necesidades y capacidades del alumnado.
- Desarrollar el pensamiento crítico del alumno en relación al fútbol competición o espectáculo, las marcas de material deportivo y el juego limpio.
- Promover otras opciones de ocupar el tiempo de ocio y tiempo libre.
- Favorecer la participación de todo el alumnado en la actividad en igualdad de condiciones.
- Fomentar la adquisición de valores como: el respeto, la cooperación, la igualdad, la socialización,...

2- Los **contenidos** que detallamos están divididos en tres apartados:

Conceptuales:

- 1- El fútbol como deporte de invasión
- 2- Los principios tácticos de actuación en ataque. Conservar, progresar y conseguir el objetivo.

- 3- Aspectos teóricos, sobre elementos técnico-tácticos relacionados con los anteriores principios: pase, control, conducción, marcaje, habilidad con el balón, disparo a portería.

Procedimentales:

- 1- Juegos modificados de fútbol 2x2 y 4x4, en los que se trabajen en función de los principios de juego, los elementos técnico-tácticos (pase, control,...).
- 2- Tareas correctoras de posibles defectos técnicos.
- 3- Resolución de fichas, tanto individual como colectivamente, que abordan los aspectos teórico prácticos y educativos.

Actitudinales:

- 1- La cooperación en el aprendizaje.
- 2- Trabajo colectivo de temas relacionados con el juego limpio y el consumo en el deporte.

3- **Criterios de evaluación** que utilizamos para evaluar esta UD son:

- El alumno entiende el contenido técnico-táctico aportado en las diferentes sesiones.
- El alumno aplica contenidos técnico-tácticos, tanto en un cuestionario escrito como en situación de juego.
- El alumno participa en los trabajos en grupo con interés y efectividad.
- El alumno muestra actitudes de respeto, cooperación, solidaridad,...
- El alumno actúa de manera reflexiva y crítica respecto al deporte competición y espectáculo, las marcas deportivas y el juego limpio.

4- **Metodología**

La metodología utilizada es de carácter comprensivo y estará basada principalmente en el descubrimiento guiado a través de la resolución de problemas, al plantearse juegos que derivan en situaciones problemáticas que son trabajadas de

manera cognitiva no sólo a través de forma jugada, sino también en los ciclos de reflexión-acción que se efectúan al inicio, durante y después de la sesión. Si bien, en casi todas las sesiones habrá una actividad que requerirá ~~tanto~~ mando directo y descubrimiento guiado, al tratarse de una actividad más basada en la corrección y perfección de los componentes técnicos del fútbol.

5- La evaluación

De cara a realizar una evaluación que cumpla unos criterios mínimos de coherencia entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje plantearemos diferentes instrumentos de evaluación inicial, procesual y final, destinados a valorar la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes. Los instrumentos utilizados son los siguientes: Cuestionario inicial y final, cuaderno de campo, y fichas de observación y diario del maestro, aunque estos dos últimos están más relacionados con la labor del maestro y su reflexión sobre la práctica. Los instrumentos quedan reflejados en la siguiente tabla :

	Inicial	Procesual	Final
Conceptos	Cuestionario	Segmentos de preguntas y respuestas (Cuaderno de campo)	Cuestionario (en Cuaderno de campo)
Procedimientos		Segmentos de preguntas y respuestas. Observación no sistemática de tareas predeterminadas	
Actitudes		Recopilación de datos de tareas específicas	Análisis conjunto de las tareas específicas

Tabla 2. Instrumentos de evaluación de la unidad didáctica (Méndez et al., 2009)

Para terminar, exponemos un ejemplo de sesión acorde a los contenidos, objetivos, criterios de evaluación, metodología y evaluación propuestos.

6- Ejemplo de Sesión: Sesión; “¿Qué sabemos sobre el fútbol? y Lo primero, no perder el balón (I)”

Evaluación Inicial

A continuación se aplicará el cuestionario del *Anexo 2*

Problema Táctico. Aprender a mantener la posesión de la pelota mediante la conducción.

Preguntas¹:

- ¿Qué tipo de deporte es el fútbol? *Un deporte de invasión*
- ¿Qué otros deportes de invasión conocemos? *Baloncesto, balonmano, water-polo, rugby,...*
- ¿En qué consisten básicamente los deportes de invasión? *Son juegos en los que los dos equipos disputarán el balón en un espacio compartido, y deben de llevarlo de manera colectiva hasta un objetivo.*
- ¿Qué es lo que primero se debe saber en fútbol? *Cómo no perder el balón.*
- ¿De qué maneras podemos mantener la posesión de la pelota? *Mediante pases, controles y conducciones.*

Hoy empezaremos el aprendizaje de la conducción con el fin de mantener la posesión de la pelota.

Forma jugada

Organización. 1x1 en un terreno de juego de 10x10 metros cuadrados señalado por conos en cada esquina. Los jugadores inicialmente, parten del centro, cada vez uno con la pelota.

¹ Las respuestas a las preguntas formuladas, van en cursiva a continuación de la pregunta para que se vea que posibles respuestas serían correctas

Desarrollo. El jugador con la pelota deberá pisar cualquiera de las líneas delimitadas por los conos sin perder el control del balón. Por cada línea que pise con el balón se le dará un punto. La puntuación máxima en cada jugada es de 4 puntos, igual al número de líneas. Si el balón sale fuera, es robado o se tocan las tres líneas, se considera pérdida de balón y el jugador contrario tiene la posibilidad de iniciar jugada desde el centro del campo.

Conciencia táctica (foco táctico)

Preguntas:

- ¿Cómo puedes conseguir más puntos en cada jugada? Desplazándome al mayor número de líneas posibles
- ¿Cuál debe ser tu línea objetivo? Aquella que no haya pisado y el contrario no esté marcando poniéndose delante.
- ¿De qué manera puedes conducir el balón de manera más segura? Interponiendo mi cuerpo entre el rival y la pelota (noción de cuerpo pantalla).

Práctica de la habilidad (foco técnico)

Organización. En un campo de 20x20 metros cuadrados cada jugador deberá conducir la pelota sin perderla. En caso de no haber balones suficientes se pondrán por parejas y uno de ellos seguirá al poseedor del balón tan cerca como sea posible pero sin molestarle, alternando la posesión de la pelota, y se reducirán las dimensiones del terreno de juego a 15x15 metros cuadrados. El profesor podrá variar la velocidad de conducción con pitidos (uno despacio, dos rápido) y las dimensiones del terreno de juego.

Correcciones en la ejecución:

- Conducir con la pelota cerca del pie.
- Mantener la vista alta para percibir al resto de jugadores y la situación espacial.
- Girar y moverse rápidamente con el balón.

Reincorporación al juego

En el mismo terreno de juego que en el primer juego, delimitar como porterías anchas dos lados opuestos. Cada uno de los jugadores deberá tratar de para el balón en la portería contraria.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN

La metodología es una de las partes del proceso de investigación más importantes. Es la que dota de coherencia y vertebrata el trabajo de investigación, al tener que ser coherente con el problema y los objetivos que te planteas. Por ello, como investigadores hemos de tener muy claro cuál es el punto de partida de todo proyecto de investigación, la pregunta o interrogante con el que formulas y defines el problema a investigar (Monjas, 2008). En palabras de Metzler (2005, p. 195) “*Hay que asegurarse de tener claro sobre lo qué se pregunta y cómo se está buscando*”, es decir, sólo cuando se tiene claro qué queremos investigar, podemos planificar la investigación, es decir, elegir y definir las técnicas e instrumentos que necesitaremos para recabar y analizar la información que precisamos para resolver el interrogante que planteamos en nuestra investigación.

En el ámbito de la investigación educativa, Pérez Serrano (1994) expone que la investigación ha de buscar un doble objetivo; por un lado, debe estar orientada a la mejora, y por otro, ha de relacionar la teoría con la práctica. En nuestro trabajo, a diferencia de lo que expone este autor no buscamos transformar la realidad existente en el ámbito educativo, sino buscamos comprender y aclarar cómo funciona el modelo comprensivo en la enseñanza de la ID y cómo repercute en el aprendizaje del alumnado.

En esta parte del estudio, no vamos a exponer ni reflexionar sobre las distintas perspectivas de investigación existentes, sino por el contrario pretendemos mostrar la propuesta metodológica utilizada, sus aspectos básicos y cómo se contextualiza en nuestro trabajo de investigación.

3.2- PARADIGMA EN QUE SE BASA EL ESTUDIO

Antes de abordar a qué paradigma se orienta nuestra investigación, hemos visto conveniente delimitar el término “paradigma”. El concepto paradigma ha sido definido por diferentes autores, aplicándose el mismo a diferentes disciplinas científicas. En este caso vamos a ceñirnos al ámbito de la investigación en educación.

Pérez Serrano (1994) explica que a pesar de la indefinición que hay acerca de la delimitación conceptual del término paradigma, ello no supone un obstáculo para que exista un consenso sobre la idea de paradigma, entendido como conjunto de creencias y actitudes con una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas.

Por otro lado, Sandín (2003) habla también de la existencia de varios tipos de paradigmas. En este caso, hace mención a que en un principio se desglosaban los paradigmas en dos tipos: *el paradigma Empírico-Analítico o Positivista (propio de la investigación cuantitativa)* y *el paradigma Hermeneúutico o Interpretativo (propio de la investigación cualitativa)*. Asimismo, menciona que en el ámbito educativo y social hay un acuerdo en identificar tres paradigmas en investigación: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico (Latorre et al., 1996).

Nuestro estudio se encuadra dentro del paradigma interpretativo, el cual forma parte de la investigación cualitativa, como veremos. Nuestro estudio tiene como premisa comprender e interpretar la influencia que tiene la metodología comprensiva sobre la enseñanza del deporte y el aprendizaje del alumnado de un determinado grupo clase, es decir, nos vamos a centrar más en los pensamientos e ideas de la sociedad, que en el individuo como ente particular, sobre todo al tener en cuenta sus percepciones, acciones, etc. acerca de esta problemática.

Una vez aclarado el concepto paradigma, los tipos de paradigmas existentes y el paradigma que seguimos con nuestro trabajo, nos adentraremos a justificar el método de investigación que adoptamos.

3.3 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de cualquier investigación requiere reflexionar y ubicarse en el tipo de investigación que más se adecue no sólo a la orientación que quiera dar el investigador al trabajo, sino a las necesidades y particularidades que presente el estudio.

Generalmente, se utilizan los conceptos “*cuantitativo*” y “*cualitativo*” para identificar las diferentes formas de aproximarse o realizar una investigación. En esta línea, McMillan y Schumacher (2005) esclarecen que hay dos diferencias en torno a esta afirmación. Por una parte, está la naturaleza del conocimiento (relacionado con la manera de ver y entender el mundo y en este caso la investigación), y por otro, los métodos de investigación (la utilización de unas técnicas u instrumentos distintos dependiendo del objetivo de la investigación). Teniendo en cuenta esto, la alternativa por la que nos decantamos metodológicamente para realizar nuestra investigación es la cualitativa. Coincidiendo con Denzin y Lincoln (2005) en que:

La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (p. 8)

Esta idea de investigación concuerda con el propósito de nuestra investigación que no es otro que explicar la influencia de la metodología comprensiva en la práctica deportiva, en tercer ciclo de primaria, y cómo influye está en el aprendizaje del alumnado. En consecuencia, buscamos dar sentido a la realidad educativa, buscando no sólo el qué de las cosas, sino su porqué con el fin de comprenderlo.

Una vez aclarado porque método de investigación nos decantamos, creemos conveniente presentar y explicar las tres características más relevantes y que mejor se ajustan a nuestra investigación. Sandín (2003) expone que nos es fácil delimitar conceptualmente la investigación cualitativa, por ello vamos a atender el carácter que presenta “*interpretativo, constructivista y naturalista*”.

- *Interpretativo*, debido a que el objeto de investigación es la acción humana y el significado que ésta tiene para las personas que la llevan a cabo. Por ello, el contexto se configura como factor constitutivo de significados (Erickson, 1990).

- *Constructivista*, ya que los seres humanos elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, comprobándolos, modificándolos y (re)construyéndolos a la luz de las nuevas experiencias. En palabras de Denzin y Lincoln (2005) no descubrimos el conocimiento, sino que lo construimos.
- *Naturalista*, al resaltar la relevancia y el papel que ejerce la persona como “instrumento” de recogida de información en ambientes naturales e incorporando las voces de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano, 1994).

Por otra parte, basándonos en Sandín (2003); Denzin y Lincoln (2005); Mcmillan y Schumacher (2005) y Tójar (2006), varios son los rasgos que caracterizan la investigación cualitativa y nuestra investigación:

- Existencia de una preocupación por entender los fenómenos socioeducativos más que por explicarlos.
- Desde una vía inductiva, la investigación parte de una realidad concreta y de los resultados que aporta para llegar a una teorización posterior.
- El diseño de la investigación es construido a media que avanza el proceso de estudio, es decir, es un proceso continuo.
- Hay una preocupación por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada.
- El investigador no es independiente a los fenómenos estudiados (Arribas Cubero, 2008). Por el contrario, existe una relación peculiar entre el investigador y el objeto de estudio, interactuando e influyéndose mutuamente.
- La investigación cualitativa es humanista, al ocuparse del ser humano desde su propia perspectiva, siempre y cuando se aborde desde el respeto.
- Partimos de muestras seleccionadas, no aleatorias.

- Se plantean criterios específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados de la investigación.

Por último, a partir de la idea de Pascual (1994), los trabajos de investigación pueden ser abiertos o cerrados. En nuestro trabajo apostamos como señalan Denzin y Lincoln (2005) por un diseño abierto, es decir, el diseño inicial que tiene el proyecto de investigación puede ampliarse o modificarse durante el transcurso de la investigación hasta tomar su forma final.

3.4 ESTUDIO DE CASOS

Una vez que hemos expuesto el enfoque de investigación del que partimos, para empezar este apartado, tendremos en cuenta la idea de Aróstegui (1995), la metodología es una herramienta basada en diferentes pasos que buscan explicar aquello que queremos saber. En este sentido, podemos ver la relevancia que adquiere la elección de una metodología acorde al problema o pregunta a resolver en cualquier investigación. Siendo en nuestro caso el Estudio de Casos (EC) el modelo más conveniente para desarrollar nuestro trabajo, ya que es el método que mejor nos puede ayudar a entender el problema de estudio y el contexto concreto donde desarrollaremos nuestra investigación.

En este sentido, conviene explicar que son los EC. Al hablar de los estudios de casos, nos estamos refiriendo a una forma de investigar que busca conocer uno o varios casos en un determinado contexto, considerándolo García Jiménez (1991, p. 67) como un *“proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático del caso objeto de interés”*. En esta línea, el estudio de casos es una herramienta que permite adentrarnos en situaciones y ámbitos concretos con el fin de conseguir un conocimiento pormenorizado acerca de un problema, una situación educativa,... En cambio Martínez Bonafé (1988, p. 58) explica que un EC es *“una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso”*. Esta definición da lugar a un doble significado según Saénz y Carretero (1994), ya que puede ser una estrategia que guía el proceso de investigación y una herramienta metodológica de la propia investigación.

Por otra parte, Saénz y Carretero (1994) hacen referencia al estudio de casos a nivel terminológico diciendo que es "*un Proceso Social en desarrollo*", es decir, un fenómeno que se da en un contexto determinado, en el que el fenómeno evoluciona en un tiempo concreto y tiene una (pre) historia propia cargada de intenciones, cambios, modificaciones, etc. así como de problemas e intenciones.

Respecto a las *características de los estudio de casos* pueden consultarse Sáez Carretero (1994) y Stake (1998), también podemos encontrar bibliografía que hace referencia a la *justificación de su utilización* en Stake (1998).

En Martínez Bonafé (1988) podemos encontrar las ventajas e inconvenientes del EC, concluyendo que muchas de los problemas existentes en torno a este método son consecuencia de la escasa tradición que hay de investigar bajo este tipo de enfoques. Este autor expone una serie de inconvenientes que genera el EC como son: el acceso y la negociación a aulas y documentos, demasiada acumulación de información, la necesidad de seguir estrictamente el código ético, la subjetividad del investigador en sus juicios, etc. Como vemos la realización de un proyecto de investigación basado en EC es una tarea ardua y compleja, que exige en todo investigador poseer un alto rigor científico sobre el objeto de estudio. En esta línea, en próximos apartados explicaremos las implicaciones éticas que seguimos en la realización de este trabajo y los criterios de credibilidad utilizados para que la investigación sea rigurosa.

En el contexto educativo, Tójar (2006) habla que los estudios de casos es una forma de investigar que viene siendo importante en el ámbito educativo concretamente a través de la investigación socioeducativa, a partir de la cual se han estudiado distintos fenómenos, situaciones y realidades (grupos, programas, individuos,...) que requieren que el investigador este interpretando constantemente de la manera más objetiva posible e intentando no perder de vista todo lo que acontece en el campo de estudio. Aunque siempre teniendo en cuenta que la función de los estudios de casos nos es explicar los acontecimientos, sino como argumenta Stake (1998) comprenderlos.

En la literatura concerniente a la investigación nos encontramos con varios autores que clasifican los estudios de casos atendiendo a diferentes criterios. Según Stenhouse (1984) habla de tres tipos de estudios de casos: investigación-acción, evaluativos y naturalistas. En cambio Stake (1998) considera que hay tres tipos

diferentes de EC en función de la intención del estudio: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental de casos y estudio colectivo de casos o multicaso.

En nuestro caso, atendiendo a las diferentes características que presenta cada uno de los tipos de EC revisados, vamos a desarrollar el proyecto de investigación a partir de un estudio intrínseco de casos. Siendo dos los principales motivos. En primer lugar, porque a diferencia de los tipos de EC que expone Stenhouse (1984), éste se ajusta tanto al objeto de estudio como al fin de la investigación. Y en segundo lugar, ya que queremos estudiar y aprender sobre un caso determinado, para conseguir una mayor comprensión del mismo.

Para finalizar, en palabras de Monjas (2008) queremos apuntar que el EC no sólo abarca el estudio limitado de sujetos, por el contrario puede albergar cualquier otro aspecto educativo (programa de convivencia, TIC en educación,...). Con este estudio pretendemos analizar y comprender el funcionamiento de la metodología comprensiva en iniciación deportiva, concretamente en tercer ciclo de primaria, y el aprendizaje que adquiere el alumnado sobre el deporte.

3.5- EL PLAN DE INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DE CASOS

En los siguientes puntos explicaremos cómo hemos estructurado este proyecto de investigación a través del estudio de casos. Pero antes de explicar qué pasos concretos hemos seguido, creemos conveniente aclarar de donde procede esta estructura que sirve de guía para la realización de nuestra investigación.

Stake (1998) en su obra afirma que los EC por sus propias características son difíciles de estructurar en una serie de pasos concretos perfectamente delimitados y secuenciados. En cambio, Montero y León (2003) a pesar de resultarles complicado elaborar una secuencia de pasos que deriven en un plan de investigación detallado, sugieren un plan, que ha de poseer fines didácticos, basado en cinco fases:

1- *La selección y definición del caso.* En este apartado se ha de indicar los distintos ámbitos en los que es importante el estudio, así como definir el problema, los objetivos de investigación y los individuos que pueden ser fuente de información,

2- *La elaboración de una lista de preguntas.* Se ha de formular una pregunta global y desglosarla en una serie de preguntas que guíen la atención del investigador, independientemente del objeto de estudio y los objetivos, y que orienten la recogida de datos.

3- *Localización de las fuentes de datos.* En esta parte se ha de seleccionar las diferentes estrategias que se utilizarán para la obtención de datos (observación, entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios,...).

4- *El análisis e interpretación.* Es la parte en la que se plantean generalizaciones o exportaciones a otros casos, una vez que se han correlacionado situaciones, contenidos, categorías,... entre sí.

5- *La elaboración del informe.* En este apartado se describe de manera meticulosa los eventos y situaciones más relevantes.

En nuestro trabajo hemos tomado algunos de estos puntos como referencia a la hora de elaborar nuestra propuesta, ya que hay otros que no han sido tenidos en cuenta a la hora de llevar a cabo el estudio de casos, como puede ser el tercer apartado (Localización de las fuentes de datos) que ha sido sustituido por un apartado más amplio como es el de planificación del estudio, al considerarle más apropiado a la hora de explicar en qué se basa nuestro trabajo de campo y qué aspectos hemos tenido en cuenta para recabar y obtener la información necesaria. Las modificaciones realizadas, se debe a que pensamos que aunque los estudios de casos pueden presentar una estructura de estudio parecida, cada estudio de casos, es un mundo diferente que posee unas singularidades especiales que implica estructurar el estudio en función de los intereses y necesidades de cada caso.

3.5.1- Selección y definición del caso

Los comienzos de la investigación fueron complejos sobre todo al ser la primera vez que nos íbamos a enfrentar a un proyecto de investigación. El primer aspecto que abordamos fue la elección del tema que queríamos estudiar. Para ello, tuvimos varias reuniones con dos posibles tutores del área de la EF, al tener clara la idea de que la temática a estudiar sería propia de la EF. Estos primeros contactos nos possibilitó

concretar posibles temáticas sobre las que investigar (evaluación, cooperación y ID), decantándonos finalmente por la ID.

Definido el caso de estudio nos preguntamos qué queríamos estudiar concretamente sobre la ID. En este sentido, revocamos nuestro pensamiento a la etapa de formación del profesorado, donde vimos la existencia de un modelo de enseñar distinto al que habíamos vivido en la ID (el modelo tradicional). La gran controversia que genera este modelo de enseñanza en la iniciación deportiva llevo a plantearnos la realización de un análisis sobre la metodología comprensiva en la enseñanza deportiva y su repercusión en el aprendizaje del alumnado. A partir del objeto de estudio nos planteamos una serie de objetivos, que podemos visualizar al principio del presente trabajo, que pretendemos abarcar y dar respuesta con la presente investigación.

3.5.2- Elaboración de una lista de preguntas

El siguiente paso en la investigación fue revisar la bibliografía existente acerca del objeto de estudio, con un doble objetivo. Por una parte, ver qué se ha escrito sobre metodología comprensiva en ID y tener un mayor conocimiento sobre el tema. Y por otra parte, el segundo objetivo era plantearnos una serie de preguntas que nos permitieran abordar la investigación y dar respuesta tanto al objeto de estudio como a los objetivos planteados. Estas preguntas serían además una guía para elaborar las técnicas e instrumentos utilizados en el trabajo de campo y fueron las que aparecen en la tabla 3:

- A- ¿Cómo influye la metodología comprensiva en el proceso de E-A de la ID?
- ¿Cuáles son los aspectos que engloba la metodología comprensiva en el proceso de E-A (fases de E-A, evaluación, estructura de la sesión,...)?
 - ¿Cuál es la labor del maestro de EF?
 - ¿Cómo es el papel del alumnado en el proceso de E-A?
 - ¿Fomenta la Educación en valores (participación, respeto, sexismo,...)?
 - ¿Cómo es el aprendizaje del alumnado en ID bajo esta metodología?
 - ¿Es eficiente esta forma de enseñar la ID en la escuela?

Tabla 3. Posibles preguntas a dar respuesta con la investigación (Elaboración propia)

3.5.3- Planificación de la investigación

En este apartado explicaremos los pasos que seguimos una vez definido el objeto de estudio, los objetivos y las preguntas temáticas a las que pretendemos dar respuesta.

Por ello, el siguiente paso fue reflexionar acerca de cómo íbamos a esbozar nuestro estudio para dar respuesta a las preguntas anteriormente formuladas, es decir, cómo íbamos a plantear nuestro acceso al campo y qué instrumentos y técnicas podíamos emplear para recabar toda la información que buscamos sobre esta temática. Llevando a cabo los siguientes pasos:

A) Contexto y selección de los participantes

La elección del contexto de estudio fue sencilla en gran parte gracias a los contactos de nuestro tutor. Teniendo en cuenta que necesitábamos únicamente un colegio donde llevar a cabo una UD de ID, ya que en nuestro proyecto la acción en el campo de estudio está en nuestras manos al ser nosotros mismos los ejecutantes de la Unidad Didáctica y nuestros propios observadores. Para poder realizar el trabajo de campo, nuestro tutor nos puso en contacto con el director y maestro de EF del C.E.I.P. Diego de Colmenares, el cual nos dio todo tipo de facilidades desde el principio para realizar nuestro estudio y trabajo de campo. La siguiente tarea fue seleccionar el curso donde vamos a llevar a cabo nuestra UD, es decir, la clase de alumnos/as. El criterio de selección se basó primordialmente en los criterios de edad expuestos por Blázquez (1995) para abordar la enseñanza deportiva en la escuela, siendo esta la edad comprendida entre los 9-10 años, de ahí la elección de un quinto curso de primaria.

Una vez seleccionados los participantes hicimos llegar información sobre nuestro trabajo al maestro de EF (director del centro), los padres y los alumnos. El contenido era básicamente una explicación en qué consistía nuestro trabajo, qué íbamos a hacer en el centro educativo y, por otra parte, una serie de compromisos a los que nos comprometíamos como investigadores. Estos compromisos, que fueron aceptados por todos los estamentos, son los siguientes:

- El papel del investigador consiste en recabar toda la información necesaria a través de la puesta en práctica de una UD de fútbol y del trabajo de observación de nuestro tutor.

- El investigador se compromete a: negociar el periodo de acceso al campo, enviarle toda la información relacionada con el trabajo de investigación (diario, UD, observaciones,...).
- Los participantes en la investigación tendrán derecho a; revisar y aprobar las observaciones realizadas, la protección de datos y la confidencialidad de los datos y la identidad a través del uso de seudónimos y omisiones de lugares y referencias que den lugar a la identificación de los participantes. Dejar estudio cuando se desee.
- La temporalización prevista para el estudio en el colegio es durante tres semanas en el mes de febrero, en las cuales llevaremos a cabo la UD y recabaremos la información pertinente para nuestro estudio durante su desarrollo.

B- El proyecto

El proyecto consiste en aplicar una UD de fútbol-sala, durante seis sesiones, que se vertebran bajo un modelo de enseñanza comprensiva en la enseñanza de la iniciación deportiva. La selección y el contenido de la Unidad Didáctica han sido explicadas ampliamente como parte primordial en el marco teórico, aún así viene desarrollada íntegramente en el Anexo 1 pesar de ello, el contenido de la UD ha sido sometido a una constante revisión antes y durante su puesta en práctica, con el fin de adecuarla al contexto específico donde se desarrolla la Unidad Didáctica y también en función al ritmo de aprendizaje del alumnado. Como información complementaria la UD será realizada solamente a una clase de 5^a de tercer ciclo de primaria, ya que pensamos que vamos a reunir la información suficiente para concretar nuestro estudio.

3.5.4- Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En investigación el investigador se sirve de una serie de técnicas e instrumentos que permiten acceder a la información del tema y al contexto de estudio. Según Arribas Cubero (2008, p. 216) “*en los enfoques cualitativos se considera al investigador como la principal técnica de recogida de información, sin ellas el resto de técnicas no son*

nada”. Por otra parte, este autor señala que para decidir que técnicas e instrumentos de recogida de información utilizamos debemos reflexionar y responder a preguntas como: ¿Qué tipo de información necesitamos? ¿Qué instrumentos u técnicas podemos utilizar? ¿Cómo vamos a recabar los datos? ¿En qué forma va a quedar registrada? En este sentido, es relevante que la información recogida no se aleje de los asuntos que verdaderamente nos preocupan de la investigación.

En nuestro estudio, en un principio íbamos a utilizar la entrevista en profundidad, el cuestionario, el cuaderno de campo, y la observación. Sin embargo, a lo largo del proceso de investigación, nos dimos cuenta de que no llevaríamos a cabo la entrevista con el maestro de EF, ya que no resultaba importante para nuestra investigación, al ser recopilada toda la información relevante y cumplir los objetivos de nuestra investigación a través del uso del resto de técnicas e instrumentos. Así mismo, en nuestro trabajo utilizaremos el cuestionario, propio de otros enfoques de investigación como señala Pascual (1994), aunque según él puede utilizarse siempre que esté de acuerdo con el planteamiento general del estudio

Finalmente, la utilización de esta serie de técnicas e instrumentos nos va a permitir obtener el conocimiento de la realidad desde diferentes perspectivas. En esta línea, Tójar (2006) explica que todos los instrumentos y técnicas pasan por los individuos que investigan, así como todas pueden trabajar de forma ligada a otras o de forma separada.

En los siguientes apartados explicaremos más detalladamente las técnicas e instrumentos y cómo trabajamos con ellos, en función del orden en el que les hemos ido empleando en el trabajo de campo.

A- Cuestionario inicial

La aplicación del cuestionario inicial reside básicamente en conocer los conocimientos previos que posee el alumnado sobre un deporte como es el fútbol y los contenidos que van a ser trabajados y abordados durante el desarrollo de la UD.

El cuestionario está formado por dos preguntas abiertas y catorce cerradas (Ver Anexo 2). Este cuestionario ha sido tomado de Méndez et al (2009), aunque algunas preguntas

han sido suprimidas al hacer referencia a contenidos que no van a ser abordados en esta UD.

El cuestionario inicial se llevará a cabo antes de empezar la UD y será realizado por el alumnado de quinto de primaria. Éste nos ayuda a conocer en qué punto parte el alumnado, permitiéndonos ver al final de la UD cuál ha sido su aprendizaje final respecto al que poseían inicialmente, y por otro, nos sirve para revisar y modificar si es necesario la UD de fútbol-sala para adecuarla al nivel y características del grupo clase.

B- Observación y diario de campo del maestro

La observación en nuestro estudio será realizada por partida doble, concretamente a través de la observación participante y de la introspección.

En referencia a la observación, ésta la realizaremos durante las seis sesiones. Pero antes tendremos que asistir durante varias semanas a observar las clases de EF del grupo que escojamos con el fin de evitar sesgos del alumnado tales como: que nos miren demasiado, que actúen y no se comporten como realmente son, etc. En otras palabras, aspectos que impiden que obtengamos más información de cantidad y calidad para nuestro trabajo. Esta observación inicial, puede ayudarnos también a incluir categorías a analizar durante el trabajo de observación.

La observación en un principio será realizada por Observador externo (OE). Por tanto, realizaremos distintos tipos de observación como hemos citado. En el caso del primero, su observación es participante, sistemática, no estructurada y descriptiva (Ver Anexo 3). Este sujeto recoge información acerca de las cuestiones metodológicas y aprendizaje del alumnado (presentación de la información, actividades, resolución de problemas, participación del alumnado en los ciclos de reflexión-acción, aprendizaje del alumnado, etc.). Y en el caso del segundo, la observación es participante, sistemática, no estructurada y narrativa (Anexo 4), es decir, estamos hablando de la realización de un diario. Éste es elaborado después de las sesiones y recoge las vivencias del maestro durante el transcurso de las sesiones en diferentes ámbitos (estructura de la sesión, participación, aspectos comentados en los ciclos de reflexión-acción, posibles modificaciones en las sesiones,...), al ser la persona que va a dirigir las sesiones de la UD.

C- Cuaderno de campo

Es un instrumento que se da al alumnado al inicio de la UD, y con el que se recoge información sobre las vivencias personales de los alumnos en las distintas sesiones.

El cuaderno de campo del alumno es completamente estructurado a través de preguntas abiertas (Ver Anexo 5) relacionadas con las vivencias del alumno en clase, el aprendizaje que ha adquirido, qué cambiaría en los juegos, qué haría en determinadas situaciones de juego..., es decir, aspectos que nos ayudan a recabar información sobre el funcionamiento de la metodología en ID y el aprendizaje del alumnado en una doble vertiente, para ver cómo evoluciona y qué aprende el alumnado.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✚ ¿Qué has realizado en la sesión de “Lo primero no perder el balón (I)”?✚ ¿Qué has aprendido en esta sesión?✚ Cuando un jugador tiene el balón, ¿qué es importante tener en cuenta? |
|--|

Tabla 4. Ejemplos de preguntas en el cuaderno de campo (Elaboración propia)

En la investigación, el cuaderno de campo se entregó al principio de la UD y se recogió una semana después del final de la UD. Lo más apropiado hubiera sido recogerlo entre sesiones para ver las ideas y comentarios que iban exponiendo los alumnos acerca de la UD. Sin embargo, no fue posible como consecuencia de la cercanía temporal que había entre sesiones y al estar plenamente dedicados a otros trabajos del master.

E- Cuestionario final

El cuestionario final está incluido en el cuaderno del alumno. Esta formado por una serie de preguntas estructuradas y abiertas sobre metodología y el aprendizaje que habían adquirido (Ver Anexo 5) Estas preguntas están encaminadas a recabar información sobre la opinión que posee el alumnado, después de la UD, sobre la metodología y en concreto sobre si promueve la participación de todo el alumnado, y por otra parte, recabar datos sobre que les aporta el aprendizaje obtenido del fútbol en la vida cotidiana.

<u>Preguntas Metodología</u>	<u>Preguntas Aprendizaje</u>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué opinas sobre la forma en qué se ha enseñado este deporte? Aspectos positivos: Aspectos negativos: ➤ ¿Crees que la opinión de tus compañeros es la misma? ➤ ¿Piensas que los juegos y ejercicios promovían la participación de todo el mundo? ➤ ¿Qué mejorarías en los juegos o en las sesiones para que todo el mundo participase? ➤ ¿Qué cambiarías de lo que hemos hecho? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué dificultades encuentras a la hora de jugar al fútbol? ➤ ¿Después de trabajar el fútbol te sientes competente para jugar al fútbol en el recreo, en el barrio,...? ¿Por qué? ➤ Pon en una frase lo que te parece más importante del trabajo que hemos hecho en la Unidad Didáctica “Jugamos juntos al fútbol”.

Tabla 5. Cuestionario final UD (Elaboración propia)

3.5.5- El análisis y la interpretación

Cuando hablamos de analizar los datos recogidos estamos refiriéndonos a las relaciones, manipulaciones, reflexiones y cambios que efectuamos sobre ellos, con el fin de dar respuesta a los interrogante planteados (Arribas Cubero, 2008).

Para empezar creemos que en la investigación cualitativa el análisis de datos se da a lo largo de todo el proceso de investigación, no sólo cuando se termina de llevar a cabo el trabajo de campo (Stake, 1998). En el proceso de análisis contamos con información procedente de varios instrumentos, por tanto, a la hora de analizar la información triangularemos los diferentes datos de los que disponemos. Para ello, primeramente se hará una revisión de los mismos, para en el siguiente paso dividirlos en función de categorías o aspectos que más nos interesen, es decir, el procedimiento

seguido para el análisis de la información obtenida se basa en las técnicas de codificación y categorización de datos (Pérez Serrano, 1994 y Stake, 1998).

En nuestro estudio a partir de los datos obtenidos organizaremos la información en función de una serie de categorías y subcategorías de análisis. La organización de los datos en diferentes categorías se irá desarrollando de forma continua durante todo el proceso de investigación y servirá para elaborar las ideas y resultados finales. De hecho, partimos de unas categorías iniciales al principio del estudio que han sido modificadas o reemplazadas por otras a lo largo de la investigación hasta quedar finalmente estructuradas del siguiente modo.

<i>Análisis de los aspectos metodológicos</i>	<i>Análisis de la labor del profesorado</i>	<i>Análisis del Aprendizaje</i>
<ul style="list-style-type: none"> - La estructura de la sesión - Tipos de tareas realizadas en las sesiones -La utilización de modificaciones - Las agrupaciones - La dificultad del alumnado bajo este tipo de metodología - Conflictos y solución - Participación del alumnado - Limitaciones o aspectos negativos de la propuesta -Aspectos positivos de la propuesta (Flexibilidad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback - Ciclos de Reflexión-Acción - Otros aspectos (control del grupo, dinamización y resolución de conflictos) - Reflexión del maestro sobre la práctica - La información y el lenguaje utilizado para transmitirla 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos iniciales - Aprendizaje conceptual -Aprendizaje procedimental - Aprendizaje actitudinal -La evaluación del aprendizaje

Tabla 6. Categorías de análisis del estudio (Elaboración propia)

Una vez formuladas las categorías y subcategorías de análisis, analizaremos los resultados tratando de relacionarles con los conocimientos previos que tenemos sobre el tema. Todo ello dará lugar a las primeras interpretaciones, que trataremos de reafirmar con ejemplos que las confirmen, es decir, intentaremos buscar relaciones con otros aspectos (modelos, experiencia previa, etc.), lo que nos permitirá extraer las primeras conclusiones. Además, esta fase nos permitirá exponer que nos está pasando a nosotros en relación a la comunidad científica, en otras palabras, que hay en común y qué hay de diferente.

Gráficamente seguiremos el modelo de Arribas Cubero (2008) para analizar los datos:

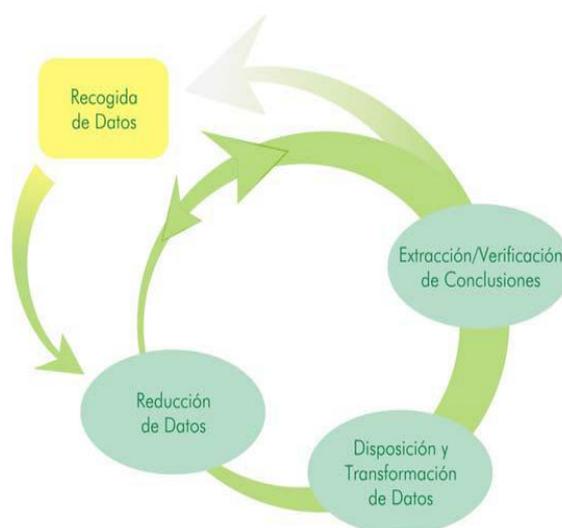


Figura 2. Tareas realizadas en el análisis de datos (tomado de Arribas Cubero, 2008, p.234)

3.5.6- Codificación

Con el fin de respetar y salvaguardar el anonimato y la confidencialidad de los informantes hemos desarrollado una serie de códigos de manera que no utilicemos ni se identifiquen el nombre de los diferentes informantes. En el siguiente cuadro detallamos como hemos codificado los diferentes instrumentos e informantes con la premisa de facilitar la lectura dentro del análisis de los datos.

Instrumento	Código	Ejemplo
Cuestionario inicial	CI	(CIA4, p.6), sería el cuestionario inicial (CI), el alumno 4 y la página 6
Hoja de observación	HO	(HO, p.1), sería la hoja de observación y la página 1
Diario de campo del maestro	DC	(DC, p.5), sería el diario de campo y la página 5
Cuaderno del alumno	CA	(CAA15, P.7), sería el cuaderno de campo, el alumno 15 y la página 7
Cuestionario Final (se encuentra dentro de CA)	CF	(CFA20, p. 13), sería el cuestionario final, el alumno 20 y la página 13

Tabla 7. Codificación de los diferentes instrumentos del TFM (elaboración propia)

3.5.7- Elaboración del informe

Esta tarea se realiza una vez recogidos e interpretados los datos y permiten comunicar aquello que se ha investigado. En nuestro trabajo, el camino adoptado para obtener los resultados y escribir el informe final se basó en ajustar las evidencias que se pueden extraer de las categorías de análisis a los objetivos de la investigación y a los argumentos establecidos por otros autores respecto a esa temática, obteniendo un marco

integral de comprensión con modelos significativos e importantes (Arribas Cubero, 2008).

3.6- ANÁLISIS DE LA CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

En todo trabajo de investigación, sobre todo en los estudios basados en enfoques cualitativos, siempre queda la duda de si el desarrollo y la calidad del trabajo está marcada por la subjetividad del investigador a la hora de observar, analizar, interpretar y establecer las conclusiones. En palabras de Monjas (2008) esta idea nos acerca a uno de los problemas existentes en la investigación, más si consideramos que el contexto estudiado se refiere a nuestra propia labor como docentes, pudiendo este hecho poner en entredicho la subjetividad y neutralidad que pueda haber en la investigación. En los próximos apartados disiparemos estas dudas demostrando la rigurosidad científica de este estudio mediante los criterios de credibilidad y las cuestiones ético-metodológicas del mismo.

A- Criterios de Credibilidad

Para salvaguardar la calidad de la investigación es necesario seguir unos criterios de rigor adecuados, que permitan certificar la rigurosidad de toda la investigación (marco teórico, diseño, desarrollo, conclusiones...).

Para comenzar responderemos a la pregunta ¿Cuáles son los criterios de credibilidad que marcan la calidad de una investigación? La respuesta a esta pregunta es sencilla, desde el paradigma positivista los principales criterios son: *Validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad*. Guba (1985) criticó que estos criterios no podían ser utilizados por investigaciones de enfoque cualitativo y construyó unos criterios adecuados para las investigaciones propias de este enfoque, denominándolos “*criterios de credibilidad*”. Estos son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Para comprender mejor estos criterios, podemos establecer una relación entre los mismos y lo que se establecen desde el paradigma positivista y naturalista, ya que hay cuatro preocupaciones comunes respecto a la credibilidad de una investigación: Valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

En la siguiente tabla exponemos las relaciones entre estos tres tipos de criterios de credibilidad

ASPECTOS	Investigación Técnica	Investigación Naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 8. Relaciones entre los tipos de criterios (Guba, 1985)

Para nuestro trabajo hemos tomado los criterios de credibilidad de Guba (1985) para demostrar la validez y calidad de nuestro estudio.

A.1- La credibilidad, hace referencia a la veracidad de la información obtenida en este trabajo. Para ello, hemos realizado:

- Consultas a expertos antes, durante y después de la investigación. Estas consultas han propiciado en nosotros un constante trabajo de reflexión, revisión y transformación que va desde la confección del marco teórico y los instrumentos de recogida de datos, hasta la elaboración de la metodología apropiada a nuestro estudio y los resultados y conclusiones de nuestra investigación. La realización de este trabajo nos ha permitido adecuar en todo momento la investigación a los propósitos que buscamos con la investigación.
- Comprobación con los participantes. En el caso de la observación participante se realizó un contraste de información con el observador experto, tanto para corroborar la información recogida como las interpretaciones realizadas en torno a la información recabada por el mismo.
- Triangulación, con la misma buscamos disponer de datos procedentes desde distintos instrumentos con el fin de correlacionarlos entre sí y dar así una mayor validez al estudio.

A.2- La transferibilidad. Nos indica en qué medida los resultados obtenidos son importantes para el contexto donde hemos llevado a cabo la investigación, y por otro, si son aplicables o transferibles a otras situaciones.

En nuestro caso hemos explicado que UD íbamos a desarrollar en el contexto de estudio y bajo que metodología, así como a las personas a las que iba dirigido y por qué. Tal vez, para transferirla a otros contextos hubiese sido preciso exponer de manera más concisa las características del contexto, del alumnado,..., pero son aspectos que no hemos podido abordar dada la extensión del presente trabajo.

A.3 - La dependencia. Este criterio nos indica la estabilidad de la información recopilada y los resultados establecidos, es decir, que si otro hiciese un trabajo en unas condiciones parecidas los resultados serían prácticamente los mismos. Para asegurar este criterio hemos valorado y respetado: los acuerdos establecidos con los participantes de estudio, el uso adecuado de una serie de fuentes bibliográficas para la realización de cada una de las partes del trabajo y una descripción detallada de los pasos que se han ido realizando durante todo el proceso de investigación

A.4 - La confirmabilidad. Este criterio busca demostrar que existe una independencia entre la información recabada y el investigador, es decir, trata de demostrar que el investigador ha puesto en práctica los medios adecuados para no dar una visión sesgada de la información presentada en la investigación. Para cumplir este criterio se utilizan los siguientes procedimientos:

- Saturación. Hace referencia al hecho de juntar evidencias suficientes para demostrar y dar credibilidad al estudio (Hopkins, 1990). En nuestro trabajo, las categorías debían aparecer varias veces para ser aceptadas.
- Aportación de pruebas documentales: En nuestro trabajo vamos a aportar íntegramente las transcripciones realizadas en el diario de campo del maestro y de las hojas de observación.
- Consulta a expertos y participantes en la elaboración del informe, los resultados y las conclusiones.
- Trabajo de revisión y reflexión constante sobre la información y las interpretaciones realizadas para validar los resultados y los informes.

- Triangulación de la información obtenida de los distintos métodos y personas, para disminuir los posibles sesgos o errores a la hora de interpretar los datos.

3.7- CONSIDERACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

La elaboración de cualquier trabajo de investigación conlleva tener en cuenta y aplicar una serie de consideraciones éticas, estrechamente ligadas a la metodología usada, al marco teórico y a los fines del estudio (Monjas, 2008). En esta línea, todo investigador debe reflexionar antes de llevar a cabo la investigación sobre cuáles van a ser las implicaciones ético-metodológicas que va a tener que abordar a la hora de hacer la investigación.

En la actualidad se considera muy importante que en cualquier proyecto de investigación se sigan una serie de códigos éticos, buscando el bienestar de la misma y de las personas a las cuales se dirige (Sandín, 2003). En este sentido, Mucchielli (2001) expone que el investigador ha de considerar las cuestiones éticas respecto a tres relaciones: su propia investigación, las personas que participan en el estudio y con la información que maneja para elaborar el trabajo. Por tanto, el investigador debe tener presente una serie de conceptos como son: el acceso al campo, la confidencialidad y anonimato y la negociación.

En esta investigación, viendo la repercusión y la importancia de las cuestiones éticas, vamos a preocuparnos por cumplir primordialmente tres aspectos éticos; el consentimiento informado, la privacidad y confidencialidad, y el acceso y la estancia en el campo. Cada uno de ellos es relevante en cualquier investigación si se quiere, por un lado, respetar y asegurar a los sujetos investigados, y por otro, velar por cumplir con el rigor científico que debe tener toda investigación, en este caso educativa. Añadimos que estos principios éticos serán pactados antes, durante y al final de la investigación de manera mutua entre investigadores y sujetos, dado que en investigación cualitativa durante el proceso de investigación surgen numerosas situaciones imprevistas y complejas que pueden dar lugar a cambios durante el proceso de investigación.

3.8- CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como venimos afirmando en los apartados anteriores, nuestra investigación se basa en la metodología cualitativa, la cual no es lineal sino requiere de una continua revisión y adaptación. En este sentido, estamos de acuerdo con Pittman y Maxwell (1992) cuando afirman que el desarrollo de este tipo de investigaciones están supeditadas a un continuo proceso de toma de decisiones y elecciones por parte del investigador. De esta forma, en el siguiente cuadro __ exponemos las diferentes fases de las que ha constado la investigación y la evolución cronológica de la misma.

Fase	Temporalización	Acciones
Reflexiva	Octubre (2013)	- Primeras idea y contactos con posibles tutores. - Elección del tema y tutor
	Noviembre- Diciembre (2013)	- Recopilación, lectura y elaboración de fichas sobre las fuentes bibliográficas. - Formulación de primeras preguntas y propósitos de la investigación. - Elección de la UD a desarrollar en el trabajo de campo.
Diseño	Enero (2013)	- Primera definición del marco teórico. - Primeros esbozos, reelaboración y diseño final de los instrumentos de recogida de datos (CA, HO y CF) - Contactos con los informantes.
Trabajo de campo	Febrero (2013)	- Realización del trabajo de campo y elaboración del DC. - Corrección de los cuadernos de los alumnos
	Marzo (2013)	- Elaboración del marco teórico - Transcripciones y envío de la información recopilada a través de los diferentes instrumentos.
Analítica y Informativa	Abril (2013)	- Reajuste del marco teórico - Elaboración del capítulo de metodología.
	Mayo (2013)	- Organización, codificación y análisis de datos. - Configuración definitiva del marco teórico. - Elaboración del informe.
	Junio	- Reajuste de los resultados y la metodología. - Consideraciones finales y proyección del estudio.

Tabla 9. Cronología del trabajo de investigación (Elaboración propia)

CAPÍTULO III: EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 INTRODUCCIÓN

En esta parte del trabajo analizaremos y discutiremos los datos obtenidos, a partir de los diferentes instrumentos utilizados en el trabajo de campo, con el fin de presentar los resultados obtenidos durante el proceso de investigación. El análisis de los resultados se realiza de forma coherente a través de las categorías y subcategorías establecidas, que nos permitirán conocer el grado de consecución de las finalidades de nuestro estudio.

4.2- ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DESARROLLADA EN LAS SESIONES

Para desarrollar esta categoría tomaremos como referencia la información aportada en la observación por el observador externo (OE), las anotaciones realizadas por nosotros sobre metodología en el diario del maestro, el cuestionario inicial y final, y la opinión vertida por el alumnado de la clase de 5º acerca de la forma de enseñar que se ha utilizado. El análisis de toda esta información nos va a posibilitar descubrir y saber cómo es la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en tercer ciclo de primaria.

4.2.1 - Análisis de los aspectos metodológicos

En función de la información obtenida hemos agrupado los resultados extraídos en una serie de ítems relacionados con la metodología comprensiva. Estas subcategorías son: estructura de la sesión, juegos/actividades, variantes, agrupamientos, ciclos de reflexión-acción, conflictos e incidencias, aspectos negativos y aspectos positivos (flexibilidad). El análisis de todos estos elementos nos va a permitir conocer en profundidad el funcionamiento de la metodología comprensiva en un contexto determinado.

A.1 - La estructura de la sesión

La estructura de la sesión puede vislumbrarse claramente en el diario de campo del maestro y está compuesta por una serie de partes como: puesta en acción, juego o actividad, reflexión, juego o actividad, reflexión-final.

En la puesta de acción, generalmente se hace una reflexión sobre los aspectos trabajados en la sesión anterior, tanto en referencia a los contenidos (pases, apoyos,...) como a las actividades realizadas y las variantes planteadas, así como se explica qué aspectos se van a trabajar en la sesión a partir de preguntas.

“Una vez en el patio nos reunimos en torno a un círculo y estuvimos primero reflexionando sobre la sesión uno y comentando que íbamos a comenzar ésta con un juego de conducción”. (DC, p. 3)

“Para la introducción (...). Hemos recordado brevemente la sesión del día anterior, diciendo los alumnos que habíamos trabajado la posesión del balón, los apoyos, la circulación del balón, etc. Una vez situados hemos preguntado acerca del último juego que realizamos el día anterior y sobre qué dos modificaciones hablamos para ponerlas en práctica hoy.” (DC, p.12)

En el desarrollo de las sesiones se pueden ver como posteriormente se alterna la realización de juegos modificados o actividades más analíticas con paradas de reflexión, para terminar la sesión siempre con una reflexión final. En las paradas de reflexión se comentan las dificultades encontradas en la realización del juego o actividad y posibles soluciones, variantes que pueden realizarse a partir del juego inicial y qué aspectos tácticos u técnicos se han trabajado.

“En la primera parada de reflexión hemos hablado sobre las dificultades (...), las posibles soluciones que se han dado son, que para la conducción del balón cuando viene el contrario utilizar el cuerpo para proteger el balón y no perderle, pisar el balón para conducirlo, etc.” (DC, p. 1)

“En la última parada de reflexión hemos estado comentando sobre todo cómo habían resultado las modificaciones del juego anterior y la última actividad con la variante de conseguir gol. (...).” (DC, p. 14 y15)

“favoreciendo la participación en las reflexiones de todo el mundo” (HO, p. 1)

Este planteamiento de las sesiones en el que se alterna la realización de juegos o actividades globales con periodos de reflexión sobre la práctica se encuentra dentro del planteamiento de enseñanza comprensiva.

“se ha desarrollado fundamentalmente con actividades globales, lo que facilita que se generen en las mismas problemas cercanos a las situaciones de juego habituales del fútbol-sala.” (HO, p.3)

“Antes de retomar la actividad final de la sesión anterior (dos contra dos y el comodín iba con el equipo que estuviera en posesión del balón), recordamos la variante, dar un número de pases antes de poder meter gol”. (DC, p. 17)

En definitiva, vemos que la reflexión es una herramienta clave para que la metodología comprensiva se desarrolle de forma adecuada, al igual que se requiere la utilización de juegos globales que reproduzcan la estructura del deporte que se está trabajando, ya que en caso contrario las tareas pueden ser realizadas sin que se produzca una verdadera comprensión del sentido de las mismas por parte de los participantes. En esta línea, podemos considerar que esta propuesta y su desarrollo, con frecuentes paradas de reflexión para interrogar sobre lo que están haciendo a los alumnos, se encuentra dentro del planteamiento de enseñanza para la comprensión y dada la relevancia concedida al tema participativo, también podemos hablar de un planteamiento participativo, de modo que nos situaríamos en la propuesta que Monjas (2008) denomina *“Enseñanza para la comprensión y la participación”*, evolución del modelo comprensivo original que centra su interés inicial en fomentar la máxima participación, como punto de partida para nuevos aprendizajes.

A.2- Tipos de tareas realizadas en las sesiones

En segundo ítem analizado han sido los juegos o tareas realizadas en las diferentes sesiones. En la mayoría de sesiones ha predominado la realización de actividades globales (juegos de 1 contra 1, 2 contra 2, 2 contra 3,....), es decir, juegos

modificados que reproducen de una manera u otra la estructura del juego de los deportes de invasión, aunque a su vez se han alternado con alguna actividad analítica (guiar al compañero en la conducción del balón, tula con balón, ejercicio de pases y controles,...) orientadas a la mejora de los componentes técnicos del juego como son: la conducción, los pases y los controles. La única excepción se produjo en la segunda sesión, en la que las dos actividades realizadas tienen un carácter analítico, si bien, aunque la primera de ellas es un “pilla-pilla” con balón, la segunda era una situación de 3 contra 1 (patito mareado), que tiene, en un principio, un carácter más global que analítico, aspecto que se justifica con la observación realizada por el OE y la reflexión efectuada nosotros en el diario.

“Sin embargo, la segunda actividad tenía, a priori, un componente más global, una situación de juego con ataque y defensa, pero que al restringirse las reglas con relación al cambio de rol (cuando se roba el balón, el juego se detiene para cambiar roles) no se trata de un juego global, un juego modificado en sentido estricto, yo creo que es un juego centrado en el pase y que favorece tomar conciencia de situaciones que van a producirse en el juego, pero sin reproducir su estructura.” (HO, p. 1)

“se ha desarrollado fundamentalmente con actividades globales, lo que nos permite conocer mejor el aprendizaje real y las necesidades para progresar de los chicos y chicas.” (HO, p. 3)

Por otra parte, matizar que la utilización mayoritaria de actividades/juegos globales permiten conocer mejor las evoluciones y necesidades del alumnado, así como generar problemas tácticos relacionados con las situaciones de juego habituales del fútbol-sala. En este sentido, se puede apreciar como se da más importancia a los componentes tácticos del juego que a los técnicos (Thorpe y Bunker, 1982 y Devís y Sánchez, 1996), aunque estos últimos no son excluidos de la propuesta.

A su vez, los juegos modificados realizados han seguido una cierta progresión de enseñanza y dificultad; 1x1, 2x2, 1x3, 2x3, 3x3, aunque en ningún caso se han dado situaciones de igualdad numérica (4x4, 5x5,...) e incluso en algunos juegos hemos tenido que retroceder a situaciones de juego más sencillas debido a las dificultades técnicas que posee el alumnado para afrontar las tareas.

“al juego poner otro en medio (3 contra 2)” (DC, p. 3)

“habrá que partir de la base de un juego global (2x2 en campos reducidos) (...) En mi opinión, sería bueno progresar hacia situaciones de 3x3 y 4x4” (HO, p. 1)

“En la sesión anterior planteábamos la opción de progresar del 2x2 al 4x4 y sería conveniente detenerse más tiempo en el 2x2” (HO, p. 3)

La idea principal que extraemos con relación a las tareas utilizadas es doble, por un lado, la necesidad de basar el aprendizaje en actividades globales que pueden ser complementadas muy bien por actividades más analíticas, de carácter técnico que permitan una mejora del juego como bien expone Read (1992) al proponer un modelo integrado de enseñanza del deporte que parta de juegos modificados, que promueva el aprendizaje tanto en situaciones de ataque como de defensa y que a su vez atienda las dificultades técnicas de manera individual, en pequeño grupo o la clase entera. Y por otro lado, la importancia de plantear las tareas globales en progresión como afirman Devís y Peiró, (1992), pero siempre adaptando las mismas a las necesidades y capacidades de los participantes.

A.3- La utilización de modificaciones.

Las modificaciones realizadas sobre los juegos o actividades han sido sobre los siguientes aspectos: reglas del juego, espacio, número de participantes, tiempo y material. Estas modificaciones hacen alusión a los principios de elaboración de los juegos modificados de Devís y Peiró (1992).

“Propusimos en clase una regla, que era al levantar la mano tenemos 3 segundos para poder controlar el balón” (CAA8, p. 3)

“Como variantes se ha planteado dar una serie de pases antes de poder marcar gol.” (DC, p. 15)

“una de las soluciones fue hacer más grandes los campos” (DC, p. 7)

“Definimos unas posibles variantes al juego poner otro en medio (3x2)” (DC, p.5)

Las variantes realizadas en los diferentes juegos respecto a reglas, espacio, etc. han ido encaminadas a no sólo a favorecer el trabajo de los principios tácticos del juego, sino también a resolver o mitigar posibles problemas técnicos, y a favorecer la participación del alumnado. En este sentido, las reglas para favorecer la participación han ido encaminadas a que todos los componentes del grupo tocasen el balón, son positivas al promover la participación, pero también hemos de tener en cuenta que limitan situaciones propias del juego real (salir al contragolpe, robar en campo contrario y marcar gol,...) tal y como se puede ver en la siguiente observación:

“Un último detalle a este nivel que me ha parecido significativo se refiere a la introducción de modificaciones participativas. La propuesta más habitual es poner como regla la obligatoriedad de que todos toquen la pelota antes de conseguir gol, por ejemplo. Siendo esta variante positiva, también plantea problemas, como se ha visto en el juego, y además, se aleja de las situaciones del juego real. (...) En situaciones de 3x3 ó 4x4 parece más oportuno plantear otro tipo de reglas (limitación en el número de toques, no vale pase de vuelta) que ya de por sí fomentan la participación sin necesidad de crear una regla obligatoria. Entre los propios alumnos se realizó un comentario que explicaba que no es necesaria esa participación “absoluta”, por decirlo de alguna manera, en todas las jugadas, ya que habrá situaciones de juego en las que unos sean más protagonistas unas veces y otras personas en otros casos.” (HO, p. 8).

Un aspecto muy significativo con relación a las variantes es que éstas, en su mayoría, son planteadas por el alumnado y pueden ser un indicativo del nivel de comprensión (respecto a la táctica, dificultades del deporte, participación,...) del alumnado en relación al deporte que se esté enseñando, en nuestro caso fútbol-sala (Devís y Peiró, 1992). Además, en este sentido, tal y como plantea Monjas (2008) en su modelo, estaríamos hablando de una “*metodología para la comprensión y la participación*”, ya que las propuestas que hace el alumnado inciden en ambos aspectos de modo claro.

“la implicación se ve en la propuesta de nuevas actividades y variantes adecuadas para el juego, lo que muestra que realmente comprenden el sentido de lo que hacemos” (HO, p. 2)

“[variante propuesta por el alumnado] Tener un comodín²” (CAA10, p. 6)

“propusimos como variantes y soluciones a este juego crear situaciones de superioridad, (...) se habló de que esa persona en un principio debía de ser alguien con un buen nivel y jugar en espacios más amplios” (DC, p.8)

Para terminar, se puede decir que las variantes en los juegos son un elemento clave en la metodología comprensiva y específicamente en los juegos modificados. Son las que permiten ir adaptando la propuesta en diferentes sentidos, según los objetivos que se persigan, es decir, son las que adaptan las propuestas a las necesidades del alumnado y orientan hacia donde ha de dirigirse el aprendizaje.

A. 4- Las agrupaciones

En nuestro caso, la realización de las diferentes agrupaciones han sido llevadas a cabo mayoritariamente por el alumnado, excepto en alguna ocasión en el que ha habido algún problema y se ha precisado de la intervención del maestro para la realización de las agrupaciones como ha ocurrido en el caso de A17, alumno con el que se produce a veces una situación de rechazo, ya que nadie se quiere poner con él, y otras como consecuencia de las ausencias diarias del alumnado por diversos motivos. Por otra parte, las agrupaciones no han sido formadas únicamente al principio de la sesión, sino durante el transcurso de las clases se han realizado cambios de parejas o de grupos de manera más o menos constante, en la línea de lo que Monjas (2006) propone en la guía didáctica elaborada para aplicar la enseñanza para la comprensión a nivel educativo.

² Comodín en los juegos realizados es la persona que va siempre con el equipo o grupo que tiene la posesión del balón.

“Para este ejercicio decir que las parejas han sido realizadas por ellos viéndose reflejado que la composición de las mismas ha sido en función sobre todo del género y por razones de amistad.” (DC, p. 1)

“se ve el rechazo y la reticencia de ponerse en un grupo con el alumno A17 al que tuve que “colocar” en un grupo. (...) . Sin embargo, hubo un aspecto interesante y fue que unas alumnas demandaban la realización de grupos mixtos”. (DC, p. 4 y 5)

“han sido los propios alumnos los que han planteado la necesidad de crear grupos mixtos” (HO, p. 7)

“Para las agrupaciones contábamos hoy con el “inconveniente” de que han vuelto a faltar algún alumno a clase” (DC, p. 9)

“Creo que estuvo muy bien porque los equipos eran mixtos” (CFA7, p. 14)

Por otro lado, en las primeras sesiones el alumnado se agrupaba por amistad y en función del género (los chicos con los chicos y las chicas con las chicas). Sin embargo, en la tercera sesión las chicas plantearon la realización de grupos mixtos, como ocurre en el narrado que hace Omeñaca (2013) sobre su experiencia como maestro a la hora de llevar a cabo una UD de ID bajo el método comprensivo, aspecto que fue aprobado de manera unánime por toda la clase y valorado por la riqueza que podría aportar en el aprendizaje. Durante esta sesión y el resto se formaron en la mayoría de las ocasiones grupos mixtos, aunque en algunos casos, sobre todo los chicos trataban de ponerse con los amigos. En este caso, es importante la labor del maestro a la hora de recordar la importancia de la realización de grupos mixtos de manera constante. A pesar de estas “dificultades”, el trabajo en grupos mixtos es positivo y no hay problemas en cuanto a que las agrupaciones sean mixtas.

Por último, es importante recalcar la idea de ir variando a lo largo de las sesiones constantemente las agrupaciones no sólo en número sino en personas también. Supone una gran riqueza al alumnado en el plano personal y emocional, al tener que relacionarse con todo tipo de personas, para desarrollar habilidades sociales, para aprender a trabajar en grupo,....

A. 5- Las dificultades del alumnado bajo este tipo de metodología

En este apartado, empezaremos hablando de las dificultades con las que se encuentra el alumnado practicando el deporte bajo esta metodología. Las mayores dificultades que hemos visto en el alumnado durante el transcurso de la UD se encuentran a nivel técnico, concretamente en la conducción del balón, los pases y los controles.

“En el juego se pudo ver algunos de los problemas de la pasada sesión en el 4 contra 4, falta de espacio, pérdidas excesivas del balón, fallos en los controles, etc. Aspectos que dificultan la fluidez del juego” (DC, p.7)

“Que el rival muchas veces te quitaba el balón y que sólo no puedes hacer lo que quieras” (CAA7, p. 7)

“Que hay gente que juega mejor que yo” (CFA10, p. 15)

También se pueden ver dificultades a la hora de respetar todas las reglas del juego y respetar los espacios de juego pero de no de manera tan significativa. Sin embargo, todos ellos son aspectos que de una manera u otra dificultan que haya fluidez en el juego. Esta afirmación se puede ver contrastada mayoritariamente con la percepción del alumnado en el cuaderno de campo, aunque estos exponen a su vez dificultades a la hora de jugar en igualdad numérica.

“En este juego hemos podido apreciar como no se respetaban las dimensiones del terreno de juego, ya que el balón se iba y continuaban jugando.” (DC, p. 1)

“Que era difícil cumplir las reglas.” (CAA5, p. 12)

“Que si estas en igualdad numérica es difícil desmarcarse” (CFA1, p. 15)

“En cambio en los dos grupos que había igualdad numérica se notaba que había menos continuidad en el juego, porque a veces se concentraba todo la gente en el foco del juego, el balón.” (DC, p. 9)

Como se puede ver, a pesar de que Devís y Peiró (1992) hablan de la necesidad de trabajar a partir de juegos modificados para reducir las exigencias técnicas, nos encontramos con que el alumnado sigue encontrándose ante problemas a nivel técnico en la práctica. Este hecho nos llevó a plantear jugar en espacios amplios y en situaciones de superioridad con la figura de un comodín (Por ejemplo: 2x1, 3x2,..) para que haya cierta continuidad en el juego y hasta que el alumnado en general a través de la práctica vaya adquiriendo un nivel técnico adecuado al deporte que se está enseñando. Sin embargo, cuenta con el inconveniente de que acarrea mucho tiempo y puede que en algunos casos no se mitiguen esas dificultades a nivel técnico

A. 6- Conflictos y solución

En nuestra propuesta a lo largo de las sesiones nos hemos encontrado con una serie de conflictos o problemas de distinta índole, como puedan ser: situaciones de rechazo a las propuestas, jugar con el material cuando no se debía y nos respetar las reglas del juego.

“Para formar los equipos les dejamos hacerlos a ellos (...) se ve el rechazo y la reticencia de ponerse en un grupo con el A17 al que tuvimos que “colocar” en un grupo” (DC, p. 6)

“A17 es un alumno que llegó el año pasado al centro y todo el profesorado tiene dificultades para conseguir que trabaje en la misma línea que el resto y no tiene, como hemos observado, una buena aceptación en el grupo” (HO, p. 4)

“Como inciso, nos gustaría comentar que otra vez hubo problemas con el material.” (DC, p. 10)

“aunque en el diario del profesor se señalan problemas de conducta, son hechos puntuales derivados del carácter activo y participativo de los escolares. Hay una buena conducta en general, especialmente en las chicas (...). En sesiones anteriores hubo dificultades con A17, pero no ha asistido por enfermedad.” (HO, p. 5)

Sin embargo, en opinión del observador estos hechos no pueden ser denominados conflictos como tal, al considerarlas situaciones “normales” que se dan en las clases como consecuencia del carácter activo y participativo del alumnado.

“Por otro lado, en las siguientes sesiones seguiremos reforzando la idea de las agrupaciones mixtas y reforzando a A17 las cosas que haga bien y buscando una mayor integración en el grupo clase” (DC, p. 8)

“Destaca el rigor en la propuesta de dejar sin jugar a quién reiteradamente no cumple las reglas” (HO, p. 2)

“En la sesión de hoy ha vuelto haber algunos alumnos que jugaban el balón cuando no se debía, (...). A8 ha planteado una propuesta interesante y es que el alumno/a en cuestión este con un papel y un bolígrafo apuntando aspecto del juegos; posesión, dificultades que ve, posibles variantes para el juego, etc.” (DC, p. 15)

Como se puede ver las soluciones ofrecidas a los diferentes conflictos han sido de diversa naturaleza, unas más restrictivas como dejar de jugar y otras constructivas como pueden ser el refuerzo positivo o quién no respeta el material o incumple las reglas, como coger un bolígrafo y un lápiz y apuntar posibles dificultades, variantes o soluciones para posteriormente en la reflexión comentarlo con el resto de la clase. Monjas (2006) y Omeñaca (2013) hacen también referencia a posibles conflictos que se dan en la práctica, pero no son analizados de manera profunda, es decir, sólo les citan y no hacen referencia a cómo ha procedido el maestro para solucionarlos.

A. 7- Participación del alumnado

En líneas generales la participación e implicación del alumnado es alta, excepto en alguna actividad en la que dependiendo del nivel técnico del alumnado había más o menos participación en el juego, tanto en las reflexiones como en los juegos o actividades realizadas durante toda la UD de “*Jugamos juntos al fútbol*”. En este sentido, destacar la alta participación de las chicas en todos los juegos independientemente del nivel de habilidad y en las reflexiones a pesar de ser un deporte “teóricamente” masculino por excelencia, lo que rompe claramente con la idea de Devís

y Peiró (1992) cuando afirman que este enfoque se olvida del género, si bien tienen razón en que la propuesta en sí no atiende el género, sino depende en gran parte de la labor del maestro y de la propuesta de E-A. Estos hechos a su vez han favorecido que no haya problemas de participación en función del sexo o nivel de habilidad.

“En el primer juego, todo el mundo participaba, aunque en función de las habilidades que se tengan la participación con el balón era mayor o menor.” (DC, p. 1)

“Las diferencias de nivel son evidentes, pero no limitan la participación” (HO, p. 4)

“comenzamos con una reflexión (...). Decir que las respuestas y la participación fueron variadas tanto en género como en personas.” (DC, p. 6)

“la participación ha sido excepcional. Destaco algunos aspectos (...): han sido los propios alumnos los que han planteado la necesidad de crear grupos mixtos; han sido capaces de proponer variantes interesantes y se han mostrado activos no solo en las actividades, también en las paradas y a la hora de plantear soluciones o nuevas propuestas.” (HO, p. 7)

“Durante la puesta en práctica, se pudo ver cómo los juegos y los miembros de los diferentes grupos, ponían en práctica de una manera u otra los contenidos abordados. Y lo que es más importante todo el mundo siente que forma parte del juego y participa activamente.” (DC, p. 19)

En esta línea, se puede observar como esta propuesta favorece la implicación y participación del alumnado, lo que lleva consigo una mejora de la práctica al proponerse variantes interesantes que favorecen, entre otras cosas, la participación (Monjas, 2008), la realización de agrupaciones mixtas,... y el aprendizaje del alumnado al generarse situaciones en las que se ponen en práctica los contenidos trabajados durante la UD (apoyo, desmarque, pases,...).

A.8- Limitaciones o aspecto negativos de la propuesta

En este apartado vamos a hablar de las limitaciones o aspectos negativos de la propuesta. La primera limitación la encontramos en la propia propuesta, que fue en un

principio demasiado ambiciosa, tanto respecto a la UD como al cuaderno de campo del alumnado, lo que ha provocado tener que cambiar actividades en las diferentes sesiones, debido a que las dificultades del alumnado en la práctica demandaban otro tipo de propuestas, y suprimir sesiones y actividades por falta de tiempo a la hora de llevarlas a cabo. En esta línea, en alguna sesión hemos avanzado rápidamente a situaciones de 3 contra 3 y 4 contra 4, teniendo que retroceder a situaciones más sencillas (4 contra 2, 3 contra 1,...) para responder a las necesidades y capacidades del alumnado. Este tipo de situaciones son propias de un modelo comprensivo, como establece Monjas (2008) al decir que este modelo tiene en cuenta las singularidades y particularidades del alumnado.

“destacar que no ha sido posible cumplir con todo lo planteado en la programación, que en el cuaderno del alumno se refleja en un conjunto de actividades complementarias que no ha sido posible llevar a cabo. El carácter contextual de la enseñanza da respuesta a este problema, pero también debemos plantearnos que hemos sido demasiado ambiciosos en la propuesta inicial, sin que eso signifique que los resultados hayan sido negativos, al contrario. (HO, p. 9 y 10)

“Sobre la última actividad de evaluación, la idea inicial era no sólo que los niños planteasen los juegos sino que posteriormente cada grupo fuesen rotando y jugando a las diferentes propuestas, para finalmente reflexionar sobre las mismas. Sin embargo, faltó tiempo y la posible realización de alguna sesión más”. (DC, p. 20)

“Como único aspecto que quizás nos haya faltado plantear ha sido arriesgarnos a desarrollar situaciones de juego lo más “real” posible, (...), es decir, jugar 5x5 con reglas propias del fútbol-sala.” (DC, p. 9)

Por otra parte, la mayoría del alumnado en el cuestionario final expone que no han encontrado ningún aspecto negativo en la metodología propuesta. En cambio, algunos alumnos, una minoría, en el cuaderno opinan que se han dado algunos aspectos negativos, entre ellos; “que los mejor “dotados” técnicamente se creían que eran superiores”. Sin embargo, en relación a este aspecto decir que no ha habido especialmente problemas con los alumnos con mejores habilidades técnicas, por el contrario, favorecían la continuidad del juego.

“La gente que practicaba este deporte (juegan al fútbol en horario extraescolar), se creían mejor que los demás y casi nunca te pasaban” (A15, CF, p. 13).

“En los cuatro campos que había se han visto durante el juego situaciones variadas, pero por lo general aquel grupo en el que el comodín era una persona que tenía una habilidad técnica superior, esta figura daba más posibilidades de continuidad en el juego y las posesiones de balón eran más largas independientemente del equipo.” (DC, p. 13)

“No se han apreciado problemas con el alumnado más habilidoso, que suele estar menos cómodo con este tipo de planteamientos, ya que destaca menos, normalmente porque las reglas restringen su protagonismo.” (HO, p. 9)

Para finalizar, comentar que nos ha faltado plantear situaciones de juego “real” de 5 contra 5, y analizar diferentes aspectos como la participación, la continuidad en el juego, los aprendizajes, las dificultades, ..., pero como hemos comentado anteriormente nos ha faltado tiempo y realizar más sesiones. También hemos podido ver como la principal limitación de la propuesta ha sido la propia ambición inicial, aunque ello no ha supuesto otra cosa que ir adaptando la propuesta sesión a sesión, aspecto que no ha perjudicado el aprendizaje del alumnado, ni tampoco la opinión del alumnado al considerarla una propuesta atractiva y divertida.

A.9- Aspectos positivos de la propuesta (Flexibilidad de la metodología)

Para finalizar, vamos a destacar los aspectos positivos inherentes a esta metodología. Esta metodología destaca por ser flexible (Devís y Peiró, 1992 y Monjas, 2006) en cuanto a que, por un lado, permite modificar y adaptar los planteamientos iniciales a las necesidades del contexto, y por otro, a los imprevistos que pueden surgir en las sesiones tales como: ausencia de niños, desplazamiento a pabellones fuera del recinto escolar, etc. En este sentido, la metodología comprensiva es un método de enseñanza centrada en el alumno y en el que el protagonismo recae en el mismo (Omeñaca, 2013). La actividad se adapta al alumnado y no a la inversa.

“La flexibilidad de la metodología nos lleva a desarrollar la programación de forma muy abierta, adaptada a los participantes.” (HO, p. 5)

“La tercera sesión de hoy se realizaba fuera de las instalaciones del centro, concretamente en el pabellón “Emperador Teodosio” de propiedad municipal. (...) Una vez allí, nos encontramos con que el conserje no está y el pabellón se encuentra cerrado. (...) se convirtió en un pequeño problemilla, ya que para hoy habíamos hecho una serie de modificaciones en lo que a actividades se refiere, que no se ejecutaron todas en la práctica.” (DC, p. 4)

“Me parece importante destacar que la metodología comprensiva se caracteriza precisamente por esto, por ser una propuesta que se adapta al alumnado, es decir, debe ser abierta, y aunque el conjunto de actividades planteadas inicialmente no fuera el que se han llevado a la práctica, los cambios y adaptaciones son necesarios y reflejan muy bien el sentido de este tipo de modelo.” (HO, p. 8)

Como se puede ver entre el alumnado y los diferentes agentes implicados de una manera u otra en el desarrollo de la UD, existe de forma generalizada la opinión de que la metodología comprensiva es una propuesta interesante, flexible y motivante para el alumnado, aspectos que son afirmados por varios autores (Sánchez, 2008 y Kirk, Brooker y Braiuka, 2009, en Velazquez, 2011). En este sentido, se puede apreciar como el alumnado siente que han aprendido diferentes aspectos sobre fútbol, unos a nivel más técnico o táctico (pases, conducción, apoyos,..) y otros a nivel más actitudinal (participación y elaboración de equipos mixtos).

“A mi me ha gustado” “Creo que nos ha divertido y hemos aprendido cosas sobre el fútbol” (CFA5, p. 13)

“Por otra parte, todos salían contentos de la sesión diciendo que se lo habían pasado muy bien.” (DC, p. 3)

“Que se ha enseñado paso a paso y así se aprende mejor” (CFA14, p. 13)

“El profesor de EF del centro manifestaba su satisfacción con el desarrollo de la unidad, con el buen aprendizaje y participación del alumnado, y su colaboración y grado de implicación en las actividades ha sido también un indicador positivo sobre todo lo realizado.” (HO, p. 9)

4.2.2- Análisis de la labor del profesorado

Esta segunda categoría, al igual que la anterior, será analizada a partir de las siguientes subcategorías: feedback, ciclos de reflexión, otros aspectos (control del grupo, resolución de conflictos,...), consignas a mejorar y reflexión sobre la práctica.

B.1- Feedback

En líneas generales, el feedback que ha proporcionado el maestro a su alumnado ha sido el adecuado. Esta retroalimentación, como se puede ver, alude a diferentes situaciones y circunstancias; breves explicaciones para aclarar un juego o para recordar aspectos que se han trabajado o hablado (cómo controlar un balón, realizar agrupaciones mixtas y por qué,...), reforzar las aportaciones positivas del alumnado (Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Devís y Peiró, 1992 y Giménez y Sáenz-López, 2000) o solucionar pequeños contratiempos que surgen en la durante la práctica motriz (grupos que no juegan adecuadamente).

“Durante el transcurso de los juego volvimos a dar feedback, para reforzar positivamente la implicación del alumnado en las actividades y los aciertos y errores durante el juego. También dimos feedback encaminado a recordar cómo era mejor parar el balón (pisándole) y pasar (con el interior). (DC, p. 20)

“Destacar las aportaciones que realizó A17 en esta reflexión, las cuales fueron reforzadas positivamente por el maestro.” (DC, p. 8)

“...en circunstancias como la de esta sesión es complejo llevar a cabo la labor deseada por los inconvenientes que se explican en la sesión. No obstante, el feedback aportado fue adecuado, quizás faltó un poco más de dinamización en algunas actividades, pero nada significativo” (HO, p. 4)

“Apuntar también que hemos tenido que parar el juego en dos grupos, en uno porque hemos visto que el saque inicial lo hacían dando una volea, planteándoles que sí ese tipo de saque favorecía controlar el balón y mantener la posesión, diciéndonos que no y que lo mejor era saque libre o pasarla rasa.” (DC, p. 13 y 14)

Viendo en qué situaciones ha utilizado o ha aportado el maestro feedback podemos vislumbrar la importancia que tiene dar feedback al alumnado durante el

transcurso de las sesiones. Un feedback adecuado ayuda a que el alumnado este motivado y concentrado en la tarea e influye positivamente en el aprendizaje. No podría entenderse el modelo comprensivo sin una utilización adecuada y frecuente de este recurso.

B.2- Ciclos de reflexión-acción

La labor del maestro en las diferentes paradas de reflexión ha sido de guía, es decir, ha inferido diferentes preguntas a todo el alumnado, en torno a diferentes cuestiones de interés para el desarrollo de la UD y del aprendizaje del alumnado (recordar actividades, conceptos vistos, dificultades, soluciones, variantes,...) buscando siempre que el alumnado sea el protagonista en el proceso de E-A y encuentre sus propias soluciones (Omeñaca, 2013).

“Hemos recordado brevemente la sesión del día anterior, diciendo los alumnos que habíamos trabajado la posesión del balón, los apoyos, la circulación del balón, etc.” (DC, p. 12)

“el comentario del profesor de EF, me ha parecido especialmente significativo porque incide en lo actitudinal y lo plantea en forma de pregunta que ellos mismos deben resolver: “Debéis fijaros en los más hábiles para aprender de ellos... ¿Aprendéis de vuestros compañeros si quitáis la pelota a alguien poco hábil? (se lo planteaba a los más habilidosos para evitar que quitasen la pelota a los más “débiles”)” (HO, p. 2)

“Cómo han sido dos casos y no ha sido algo generalizado hemos intervenido a través de un interrogante. La pregunta era ¿Qué si creían posible que era más fácil conseguir el objetivo cada uno por su cuenta? Y aunque hubiera el objetivo de marcar gol ¿cuál era la premisa del juego? Contestando todos que hay que jugar en equipo para conseguir el objetivo y que para ello había que tener la posesión del balón, es decir, había que jugar con los otros compañeros del equipo.” (DC, p. 14)

“la labor de dinamización y observación del profesorado es fundamental para orientar el buen desarrollo de las propuestas.” (HO, p. 8)

En esta línea, se antojan básicas dos cuestiones, una de ellas es la labor de observación del maestro durante toda la sesión a cuestiones importantes (dificultades,

soluciones, conflictos,...) con el fin de que haga preguntas relevantes y relacionadas con los contenidos que se están tratando en la UD, y por otro, que en los ciclos de reflexión permita a todo el alumnado participar y expresar su opinión, para así poder observar las evoluciones de todo el alumnado, es decir, obliga al maestro ser competente al tener que atender diversos aspectos (Méndez et Al., 2009).

B.3- Otros aspectos (control del grupo, dinamización y resolución de conflictos)

En este apartado analizaremos otros aspectos relacionados con la labor del maestro como pueden ser: control del grupo, dinamización, resolución de conflictos,...

El maestro ha efectuado de manera adecuada un control sobre el grupo, tanto a la hora de “dirigir” las sesiones, en las cuales ha efectuado un trato de preocupación y cercanía con el alumnado, sin que este hecho implicase que pudiera perder el control del grupo clase, como a la hora de resolver posibles conflictos o situaciones que perjudicasen el devenir de los juegos y en consonancia pudiesen perjudicar el aprendizaje del alumnado, mostrándose en este caso firme y tajante, pero a la vez dialogante con el alumnado, al que otorgaba el protagonismo de buscar sus propias soluciones ante este tipo de problemas.

“Mencionar que al principio del juego hemos “castigado” a un alumno A5 al haber jugado con un balón en una situación que no debía. Preguntándole si no se acordaba de lo que habíamos hablado respecto al material y qué pasaba si no lo respetabas. La respuesta del alumno ha sido en alusión de que no se ha de jugar con el material cuando no procede y se ha puesto como castigo en caso de no hacerlo, no volver a jugar en la sesión de hoy.” (DC, p. 11)

“La gestión del grupo-clase ha sido correcta, llevando la clase con firmeza, pero con cercanía, ya que rápidamente se ha preocupado por conocer a todo el alumnado y a partir de la observación ha sido capaz de detectar las situaciones de conflicto y generar dinámicas de participación implicando conjuntamente a chicos y chicas. No ha dudado a la hora de reprender actitudes inapropiadas, pero sin insistir especialmente en los aspectos negativos, sino subrayando que esas situaciones negativas impedían jugar y aprender en mayor medida. (HO, p. 7)

Por otra parte, destacar en líneas generales la buena labor de dinamización y observación del maestro. Una buena labor de observación lleva consigo una posible dinamización de las actividades, si se detectan las necesidades que plantean las actividades y el alumnado, y se interviene de manera correcta al respecto. En este sentido, ayuda a promover una participación variada del alumnado en diferentes ámbitos (juego, reflexión,...) y se convierte en la pieza clave para que el proceso funcione correctamente.

“Durante el desarrollo de la actividad hemos podido comprobar como sigue habiendo la dificultad de conducir el balón a la vez que intentan pillar a los compañeros, añadiéndole que se podía salvar diciendo “Tula”. De ahí la necesidad de que desde un primer momento hayamos tenido que introducir varios balones para que hubiese más gente picándose y el juego fuese más dinámico.” (DC, p. 16 y 17)

“muy buenos detalles de control de grupo, de motivación y dinamización de las actividades.” (HO, p. 1)

Por último, resulta imprescindible que haya una buena labor del maestro a todos los niveles (control del grupo, dinamización, observación,...) si se quiere desarrollar adecuadamente una propuesta basada en la metodología comprensiva en la que el alumnado sea el principal protagonista del proceso de E-A, ya que es función del maestro adaptar la tarea al contexto, variando las propuestas, dinamizando la participación, escuchando y aplicando las sugerencias del alumnado y consiguiendo, en definitiva, que el protagonismo del proceso recaiga en el alumnado. Todo ello implica que al igual que la propuesta, se requiere que el maestro sea flexible, sobre todo si tenemos en cuenta que las situaciones que se dan en la práctica deportiva y en la EF en general son cambiantes.

B.4- Reflexión del maestro sobre la práctica

En este apartado analizaremos la importancia de que el maestro reflexione sobre su propia práctica. Durante todo la UD se puede constatar que el maestro ha llevado a cabo una labor de reflexión sobre su práctica al elaborar diariamente el DC. En las siguientes líneas veremos sobre qué aspectos ha reflexionado el maestro. Uno de ellos

ha sido analizar la práctica educativa con el fin de mejorarla en función de las necesidades o problemas que se van observando. En esta línea, además, se va analizando cómo va siendo la evolución del alumnado y qué dificultades se observan, aspectos fundamentales si se quieren adaptar las actividades al nivel del alumnado y no al revés.

“En líneas generales se puede ver que los niños comprenden lo que hay que hacer en el juego, sin embargo, las carencias técnicas impiden que el juego se puedan poner en práctica los apoyos, desmarques,... Por otro lado, en las siguientes sesiones seguiremos reforzando la idea de las agrupaciones mixtas.” (DC, p. 8)

“Haces un buen análisis de la problemática del espacio, a la que se podría sumar que tal vez el 2x2 pueda ser más adecuado en estas primeras fases de aprendizaje, ya que permite mayor participación y menor complejidad tanto a nivel táctico como técnico. En la sesión anterior planteábamos la opción de progresar del 2x2 al 4x4 y sería conveniente detenerse más tiempo en el 2x2, variando las agrupaciones y, tal vez, como aportación, dejando que ellos elijan el espacio de juego, a ver que sucede.” (Pág. 3, HO)

“Tratar el tema de los agrupamientos en la reflexión final. Una pregunta de este estilo puede ser interesante, ¿no creéis que es bueno jugar con todos los compañeros para aprender y disfrutar más como grupo?” (HO, p. 3)

Un segundo aspecto sobre el que ha reflexionado el docente es acerca de los sentimientos del maestro durante la práctica y los aprendizajes que se adquieren, como por ejemplo, la importancia de dar feedback y adaptarse a las incidencias que vayan ocurriendo. Por otra parte, en los comentarios se pueden constatar las ideas o aspectos que es necesario reforzar y poner en práctica durante las sesiones, como la realización de grupos mixtos, o la necesidad de dar feedback. En definitiva, se puede apreciar como en nuestro estudio, en coherencia con los planteamientos generales de un modelo abierto y flexible, añadimos otros posibles aspectos diferentes a reflexionar sobre la práctica a los que enumera Monjas (2006) en su libro.

“Por último, en el plano personal comentar que hoy no hemos estado agusto en la sesión (...) Pero nos ha hecho reflexionar y aprender una cosa más, ante problemas o adversidades, buscar soluciones”. (DC, p. 8)

“Hay que recordar la realización de las agrupaciones mixtas para que éstas se lleven a cabo.” (DC, p. 15)

“Destacar la importancia de dar feedback durante el juego” (DC, p. 16)

Por último, señalar la relevancia que tiene que todo maestro reflexione sobre diferentes aspectos de su práctica educativa, ya que sin ello no sería factible ir analizando, adaptando y mejorando la propuesta continuamente al contexto donde se lleva a cabo. En esta línea, la reflexión sobre la propia práctica no sólo supone mejorar la misma, sino también conlleva un crecimiento del maestro a nivel personal y profesional.

B.5- La información y el lenguaje utilizado para transmitirla

Un aspecto fundamental que debe controlar todo maestro es el lenguaje utilizado y el tratamiento que hace de la información que proporciona al alumnado a través del canal verbal. En este caso, se puede observar como en ocasiones el lenguaje utilizado por el maestro es algo técnico para el nivel del alumnado, Sin embargo, como se puede apreciar no es siempre. Por otra parte, se puede ver la importancia de que las explicaciones e informaciones que demos al alumnado sean claras, sencillas y escuetas, ya que en caso contrario se da lugar a problemas y malentendidos innecesarios que requieren de la intervención del maestro. En esta línea, hay una alumna que nos ha destacado nuestra labor a la hora de explicar y resolver dudas.

“también hay que cuidar la terminología porque en deportes tendemos ha utilizar en ocasiones lenguaje técnico que sólo conocen unos pocos.” (DC, p. 16)

“Como aspecto a mejorar, intentar evitar que las paradas sean excesivamente largas, a excepción de la reflexión final (no la pude ver) e intentar utilizar en ocasiones un lenguaje menos técnico, aprovechando lo que nos dicen los propios

escolares (en general, sueles hacerlo).” (HO, p. 1 y 2)

“En las paradas de reflexión importante hacer preguntas claras y concisas” (DC, p. 16)

“Sí, porque Carlos ha explicado muy bien, nos resolvía dudas,…” (CFA7, p. 13)

4.2.3- Análisis del aprendizaje

En este último apartado de resultados analizaremos estas cuatro subcategorías relacionadas con el aprendizaje obtenido por el alumnado en esta UD: Conocimientos iniciales, aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal y la evaluación del aprendizaje.

C.1- Conocimientos iniciales

Analizando los cuestionarios iniciales del alumnado hemos podido corroborar de forma general lo que vislumbramos en la primera sesión de la UD: los alumnos conocen ya distintos conceptos sobre el fútbol y saben cómo actuar antes determinadas situaciones que se pueden dar en el juego.

“En la presentación de la UD hemos podido ver como algunos alumnos poseían conocimientos previos sobre los deportes de invasión, incluso algunas de las opiniones hablaban de deporte colaborativo, de aprender, etc.” (DC, p. 1)

“Mantener la vista alta para percibir a los compañeros y adversarios [Hace referencia a qué tienes que tener en cuenta cuando tienes el balón]” (CIA19, p.7)

“No. Es más fácil perder el balón al regatear [Hace mención a si se debe regatear cuando tienes un compañero desmarcado]” (CIA13, p. 12)

Por tanto, se puede decir que es un contenido que ya ha sido visto por el alumnado anteriormente, y posiblemente bajo este tipo de metodología.

C.2- Aprendizaje conceptual

En este apartado veremos qué ha aprendido el alumnado sobre el fútbol-sala durante toda la UD. Como se puede ver en las siguientes citas, la mayoría del alumnado ha adquirido y comprendido los diferentes conceptos sobre el fútbol-sala, que hemos trabajado durante el transcurso de toda la UD (deporte de invasión, pases, apoyos, desmarques,...). Este aspecto es corroborado no sólo por el maestro en su diario, sino por el observador y el propio alumnado en el cuaderno de campo. Sin embargo, se puede apreciar como todos los conceptos que ha adquirido el alumnado hacen referencia a cuando el equipo está en posesión del balón, es decir, cuando ataca. Por tanto, no han adquirido los conocimientos referidos a cuando se defiende (presión, despejar el balón,...) en gran medida debido a la falta de tiempo, ya que en el planteamiento inicial de la UD si tenía cabida el aprendizaje en situaciones de defensa.

“[Deporte de invasión] Son aquellos deportes, en los cuales tienes que pasar al campo enemigo. Fútbol y baloncesto”; “”(CAA4, p.5)

“En la reflexión inicial comprobamos como algunos alumnos/as si recordaban lo que habíamos aprendido el día anterior (conducción del balón, conducir el balón cerca del pie, proteger con el cuerpo,...)” (DC, p.3)

“En la reflexión estuvimos hablando de qué se debe tener en cuenta a la hora de dar un pase, coincidiendo en que se ha de mirar al contrario y a la posición de los compañeros, también se dijo que los compañeros debían de apoyar y desmarcarse para crear situaciones de pase más fáciles.” (DC, p.4)

*“Tienes que ver donde está el rival y donde están tus compañeros, para pasarles”;
“Debe desmarcarse, para que se la pasen, o apoyar al compañero” (CAA16, p.5)*

“La segunda opción [combinar pases, apoyos y desmarques]. Porque haciendo eso se consigue abrir hueco en la defensa contraria para chutar a portería” (CAA5, p. 6)

Asímismo, se puede ver que el alumnado no sólo ha adquirido conceptos sobre el deporte en cuestión, son conscientes además de las dificultades que entraña el juego para ellos y respecto a los demás. Por otra parte, se atisba el grado de comprensión del alumnado sobre este deporte en qué no sólo aprecian las dificultades del juego, sino ponen soluciones para dar respuesta a esta dificultades y comprenden que hay que hacer

en las diferentes situaciones que se pueden dar en el juego. Por tanto, se puede decir que han adquirido lo que Domínguez y Espeso (2002) denominan como conocimiento declarativo.

“En la última reflexión hemos comentado las dificultades que había en jugar tres para tres diciendo; que estaban todos muy juntos y entonces era difícil pasar al compañero el balón y por tanto hacer los 5 pases, los problemas que tenían los menos habilidosos para pasar y controlar...” (DC, p.8)

“Que hay gente que juega mejor que yo” (CFA10, p.15)

“Y respecto a la última actividad hemos estado hablando de las cosas a tener en cuenta cuando hay que atacar y conseguir un objetivo, en este caso meter gol. Algunos de los comentarios han hecho referencia a que no se puede atacar todos, alguien se ha de quedar a tras por si te roban el balón, hay que tener la posesión del balón a través del pase y generar situaciones que deriven en dar el pase al que esté en una posición más adelantada para meter gol.” (DC, p. 14 y 15)

“Cuando está el portero, un jugador y tú es mejor regatear, cuando están el defensa, tu compañero y tú es mejor pasar y cuando no te va a defender nadie es mejor conducir” (CAA9, p. 10)

“El nivel de comprensión parece adecuado, pero los problemas de ejecución técnicos son importantes, por ese motivo, agrandar los espacios, o la propuesta que ha surgido dentro del grupo de realizar juegos con superioridad son interesantes y muestran un buen grado de comprensión sobre lo que están haciendo.” (HO, p.6)

“Cambiaría el aumentar un poco el espacio en los juegos. Porque así nos movemos más” (CAA5, p. 3)

C.3- Aprendizaje Procedimental

En cuanto al aprendizaje procedimental se pueden ver claramente las dificultades que ha tenido el alumnado de forma general a nivel técnico (pases, conducciones, controles,...), lo que ha impedido en un primer momento que hubiese continuidad en el juego, aunque con el paso de las sesiones y al haber más práctica ha aumentado, pero sin que haya influido negativamente en el alto nivel comprensión sobre el juego.

“En líneas generales se puede ver que los niños comprenden lo que hay que hacer en el juego, sin embargo, las carencias técnicas impiden que el juego se puedan poner en práctica los apoyos, desmarques,...” (DC, p. 8)

“El nivel de comprensión parece adecuado, pero los problemas de ejecución técnicos son muy importantes e impiden que el juego se desarrolle con fluidez.” (HO, p. 4)

“En el plano “fútbolístico” pudimos observar como en ocasiones encadenaban varios pases seguidos.” (DC, p.19)

Por otro lado, estas limitaciones a nivel técnico han impedido ver con asiduidad en la práctica situaciones de desmarque, apoyo, etc. Sin embargo, se puede apreciar, tanto por parte del maestro como de los alumnos, que ha habido una mejora a nivel técnico desde que empezó la UD, pero sin olvidarnos que aún así se precisa de más práctica para seguir mejorando.

“No obstante, como hemos subrayado a lo largo de todas las sesiones, es evidente, que hay dificultades técnicas, pero destacando que no impiden un buen desarrollo de los juegos, que tienen continuidad y buena participación, de lo que se puede deducir que lo que se necesitaría sería, simplemente, más tiempo de práctica, para que desde la misma se produjese una mejora a todos los niveles.” (HO, p. 8)

“A perfeccionar los pases, la conducción y el regate” (CAA4, p. 12)

“He aprendido a saber cuándo tirar a portería y que antes de meter gol también hay que saber pasar” (CAA14, p. 11)

“También dijeron que habían aprendido más sobre el fútbol, consideraban que sí habían mejorado fútbolísticamente, que se lo habían pasado muy bien y que les había gustado la UD, aunque se comentó que hacía falta seguir practicando para mejorar y seguir aprendiendo.” (DC, p. 19)

C.4 - Aprendizaje actitudinal

Por último, respecto al aprendizaje actitudinal podemos decir que han adquirido una serie de valores fundamentales en la vida cotidiana como respetar, participar todos indistintamente del género, humildad y trabajo en equipo. El respeto se puede ver en

situaciones como pedir perdón o hacer grupos mixtos, la participación en la propuesta de variantes, y en la opinión del alumnado en el cuestionario final; exponiendo que es necesario aprender de los demás y trabajar en grupo, el cual los alumnos lo consideran un aspecto clave si se quieren conseguir los objetivos propuestos. Todo ello ha supuesto que no haya habido conflictos significativos durante el desarrollo de la UD y que se den situaciones en el juego tales como el juego limpio, la no celebración de goles de forma irrespetuosa, etc.

“Han sido los propios alumnos los que han planteado la necesidad de crear grupos mixtos; han sido capaces de proponer variantes interesantes y se han mostrado activos no solo en las actividades, también en las paradas y a la hora de plantear soluciones o nuevas propuestas.” (DC, p. 7)

“Que los chicos y chicas trabajaran juntos tantas veces” (CFA8, p. 8)

“¿Qué si creían posible que era más fácil conseguir el objetivo cada uno por su cuenta? Y aunque hubiera el objetivo de marcar gol ¿cuál era la premisa del juego? Contestando todos que hay que jugar en equipo para conseguir el objetivo y que para ello había que tener la posesión del balón, es decir, había que jugar con los otros compañeros del equipo.” (DC, p. 14)

“también el aprendizaje actitudinal se pone de manifiesto por el hecho de que las variantes que se plantean sean participativas, o tratando de favorecer que exista equilibrio en los juegos.” (HO, p. 8)

“Que si tus compañeros no te ayudan o apoyan no podrás conseguir lo que quieres” (CAA4, p. 12)

“Para mi lo más importante es que hemos participado todos” (CFA5, p. 15)

“no había celebraciones excesivas de los goles ni se daba importancia al resultado, sólo al juego.” (DC, p. 19)

“Creo que si das un golpe a alguien (le haces una falta), deberías pedirle perdón y ayudarle a levantarse” (CAA16, p. 11)

En estas afirmaciones se pueden ver como los alumnos han adquirido dos valores importantes para la vida cotidiana como son la participación y la cooperación,

los cuales son subrayados significativamente por Monjas (2008) y Omeñaca (2013), respectivamente.

C.4- La Evaluación del Aprendizaje

La evaluación de esta UD ha tomado como referencia la información proveniente de los siguientes instrumentos: el diario de campo del maestro, la hoja de observación y el cuaderno de campo del alumnado. Estos instrumentos nos han proporcionado información sobre diferentes aspectos del aprendizaje a nivel conceptual, procedimental y actitudinal: Qué son los deportes de invasión, variantes que pondrías en los juegos, nivel de comprensión, ejecución técnica, participación,... El estudio muestra un aprendizaje global referido a aspectos muy diversos, como se refleja en las citas:

“Decir que las respuestas y la participación fueron variadas tanto en género como en personas, lo que refleja que en general hay un nivel de comprensión del juego.” (DC, p. 4)

“Participación: Como comentábamos en sesiones anteriores es muy buena, destaca la buena implicación apuntada de chicos y chicas, sin que se observen los habituales problemas de participación asociados a este contenido en función del sexo o nivel de habilidad. He preguntado al profesor de EF del colegio y coincide en valorar este hecho de forma muy favorable.” (HO, p. 6)

“Haría los campos más grandes porque al ser tan pequeños es más fácil llegar de una línea a otra, porque estaban muy cerca” (CAA14, p. 3)

“¿Qué son los deportes de invasión? Son (en) los que tiene(s) que entrar en el campo contrario e intentar marcar (conseguir) un objetivo.” (CAA11, p. 5)

En la última sesión de la UD *“Jugamos juntos al fútbol”* se planteó a modo de evaluación la creación de juegos por parte de los participantes para ver el nivel de comprensión del alumnado en torno a los contenidos trabajados durante toda la UD, tal y como plantean diversos autores (Almond, 1983; Devís y Peiró, 1992; Monjas, 2006 y 2008). El resultado fue muy satisfactorio, ya que se produjo la creación de los juegos con un buen nivel de comprensión de los diferentes conceptos trabajados y la alta participación del alumnado, muy involucrado en los juegos, sobre todo las chicas.

“La última actividad de la UD y qué servía de evaluación consistió en que cada uno de los cuatro grupos (tres de seis y uno de cinco personas) elaborase un juego relacionado con las actividades realizadas y los contenidos trabajados a lo largo de la UD (conducción, pase, desmarque, apoyo,...). (...)Durante la puesta en práctica, se pudo ver cómo los juegos y los miembros de los diferentes grupos, ponían en practica de una manera u otra los contenidos abordados. Y lo que es más importante todo el mundo siente que forma parte del juego y participa activamente.” (DC, p. 13)

“Insistir en la buena comprensión general, reflejada en la última sesión a la hora de plantear los juegos que ellos escogían, que curiosamente mantenían las reglas y propuestas participativas, destacando especialmente en este sentido la mayor implicación a este nivel de las chicas.” (DC, p. 9)

“Entre las propuestas para evaluar la aplicación de metodologías comprensivas se alude a la construcción de juegos por parte de los propios participantes. El alumnado ha respondido bien a esta idea, mostrando un buen nivel de comprensión a nivel táctico y actitudinal.” (HO, p. 9)

Por último, como se puede apreciar viendo los instrumentos de evaluación utilizados, nos ha faltado realizar un seguimiento más individualizado del alumnado a través de otros posibles instrumentos, como la ficha de seguimiento individual (FSI) y ficha de seguimiento grupal (FSG), porque tenemos ideas generales de cual ha sido el aprendizaje del alumnado, pero nos hubiese hecho falta más información personal extraída durante las sesiones en el caso de que les hubiésemos evaluado. Sin embargo, no hemos incidido en ello porque en nuestro proyecto de investigación no íbamos a centrarnos en la evaluación del alumnado, sino en la metodología utilizada y en el aprendizaje que obtiene el alumnado. No obstante, queremos dejar claro que creemos que es importante que metodología y evaluación vayan de la mano, es decir, que el método de enseñanza sea coherente con la forma de evaluar.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

Para la presentación de las conclusiones de este proyecto de investigación, nos basaremos principalmente en dar respuesta a los tres grandes temas centrales de la investigación, la metodología comprensiva en ID, el aprendizaje del alumnado y la labor del profesor:

A) La metodología comprensiva en ID

- La integración de diferentes tipos de tareas y la importancia de proponer variantes a las actividades.

Durante el desarrollo de la propuesta y su posterior análisis hemos visto la relevancia que tiene ir combinando la realización de tareas globales, que nos permitan ver las evoluciones y necesidades del alumnado, con periodos de reflexión-acción, en los cuales se infieran preguntas encaminadas a que los alumnos den respuesta a qué problemas tienen durante la práctica, qué soluciones se pueden tomar y cómo puede ir evolucionando el juego teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen durante la UD. Estas paradas de reflexión y las respuestas del alumnado son a su vez son un indicativo del nivel de comprensión que están adquiriendo no sólo respecto al juego, sino también sobre otros contenido que se persiguen en las sesiones como puedan ser la participación, el respeto en el turno de palabra, el trabajo en grupo, las variantes... En este sentido, en las paradas de reflexión hemos visto que las variantes son una de los pilares de la metodología comprensiva. Las variantes al ser propuestas por el alumnado promueven que sean éstos los que tengan el protagonismo en la UD. Es el alumnado los el que dentro de los ciclos de reflexión-acción plantea las variantes que se pueden incluir en los juegos dependiendo de los objetivos que se persigan: favorecer la participación, aumentar la complejidad del objetivo del juego, dar respuesta a posibles problemas o dificultades que se den dentro del juego,... es decir, se marca el devenir de la UD a partir de lo que el propio alumnado plantea. Esta labor se llevará a cabo con éxito si se cumple la premisa de que está actuando el maestro como guía durante todo el proceso de E-A a través de preguntas abiertas sobre los acontecimientos que van ocurriendo y teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen, tanto en las sesiones, como en el computo global de la UD. Por último, en la línea de promover planteamientos

participativos, las variantes permiten ir adaptando las actividades a las características del grupo clase y a su nivel de aprendizaje.

- Las actividades globales, eje de la enseñanza comprensiva. La importancia de adaptar las actividades para solucionar los problemas de aprendizaje.

La propuesta de actividades en las diferentes sesiones han de ser en su mayoría actividades globales (juegos modificados) que sigan una creciente progresión de dificultad a la vez que se adaptan a las características del alumnado al que van dirigidas. En este sentido, los resultados nos indican a su vez que este tipo de actividades nos ayudan a conocer mejor las evoluciones y necesidades del alumnado, ya que se plantean situaciones “cercanas o parecidas” al juego real, permitiéndonos ver si el alumnado no sólo aprende los conceptos tácticos del juego y los comprende, sino que también los pone en juego en las situaciones prácticas. Sin embargo, a pesar de que se planteen situaciones más abiertas que reducen las exigencias técnicas a través de los juegos modificados, hemos podido observar como el alumnado sigue teniendo dificultades a nivel técnico que impiden que haya una cierta continuidad en el juego y que se pongan en práctica los conceptos tácticos que van adquiriendo (desmarque, apoyo,...), lo que plantea al comienzo de las UD sobre ID, la necesidad de jugar en espacios más grandes y en situaciones de superioridad numérica en las que haya la figura de un comodín, con cierto nivel técnico y de conocimiento del juego, ya que hemos comprobado como de esta manera se mitigaban estos posibles “problemas” que se dan durante el juego.

Por otra parte, este tipo de juegos permiten ver en mayor medida cuales son las dificultades con las que se encuentra el alumnado en el juego. Esto no quiere decir, en absoluto, que las actividades técnicas no tengan cabida dentro de esta propuesta, por el contrario, viendo en este caso el desarrollo de las sesiones y las dificultades que posee el alumnado en el juego, sobre todo a nivel técnico, resulta imprescindible plantear situaciones cerradas que permitan al alumnado adquirir y mejorar las habilidades técnicas, aunque en un principio es mejor plantear tareas globales y a partir de las necesidades que se planteen en el juego introducir las actividades de un corte más técnico para mitigar los posibles problemas que se den a nivel técnico.

- Las agrupaciones también contribuyen a crear situaciones interesantes de aprendizaje.

En cuanto a las agrupaciones hemos comprobado como al principio había cierta tendencia a agruparse en función del género y la amistad, para variar a partir de la proposición de una alumna a favor de las agrupaciones mixtas, momento en el cual se comienzan a formar este tipo de agrupaciones, lo que supone, a nuestro parecer, una enorme riqueza para el alumnado no sólo en su aprendizaje, sino a la hora de romper con tópicos como que la práctica deportiva debe ser diferenciada por sexos o que existen deportes exclusivos para chicos. Para que este planteamiento sea positivo pensamos que las agrupaciones han de ser libres. Una buena ayuda para conseguir la formación de agrupaciones mixtas podría darse a partir de una pregunta que lance el profesorado, por ejemplo “*¿No sería interesante trabajar de manera conjunta los chicos con las chicas y viceversa?; ¿no pensáis que beneficiaría nuestro aprendizaje?*”, además de recordar la importancia de realizar las agrupaciones mixtas antes de formarse éstas. En esta línea, resulta interesante además ir variando las agrupaciones en número, género,... durante el desarrollo de las sesiones. De esta forma, se favorece que puedan aprender todos de todos y ayuda a establecer relaciones sociales con personas de la clase que a lo mejor no tienen tanto trato, aunque se deba tener cuidado con las situaciones de rechazo que se pueden plantear a la hora de agruparse o a problemas de otra índole que hay entre diferentes miembros de la clase.

- El modelo comprensivo ofrece resultados positivos relacionados con la participación de las chicas.

Durante toda la UD didáctica hemos observado como la participación tanto de las chicas como de los chicos ha sido alta en el juego, a pesar de las dificultades técnicas que poseía el alumnado, tanto a la hora de jugar como en la reflexión, en la que la participación ha sido variada, aunque conviene destacar la alta participación e implicación de las chicas en todos los sentidos, viéndose reflejado en propuestas planteadas por ellas mismas, como por ejemplo, realizar agrupaciones mixtas, o plantear variantes interesantes que fomentan la participación y que muestran el alto grado de comprensión sobre el juego. En principio, pensamos que la propuesta como tal no fomenta la participación, es necesario tener presente que la labor del maestro es

fundamental para que la propuesta sea participativa, ya que puede contribuir a ello plantear dinámicas grupales al principio de las sesiones, con actividades motivantes, realizando preguntas en la reflexión que fomenten la participación y promoviendo que todo el alumnado reflexione sobre aspectos como la importancia de que todo el mundo juegue, la participación conjunta de chicos y chicas, etc.

- La flexibilidad de la propuesta comprensiva, limitaciones y ventajas.

A la hora de desarrollar nuestra propuesta hemos encontrado una limitación en la ambición inicial de nuestro planteamiento, que ha desembocado en tener que ir replanteando la UD desde un principio y adaptarla a las características del alumnado, modificando actividades, incluyendo otras, hecho que ha provocado que algunas actividades y contenidos no hayan sido abordados como se tenía pensado en un primer momento, aspecto en el que ha influido la falta de tiempo. No obstante, esta limitación deja a la vista aspectos positivos propios del modelo comprensivo, ya que podemos decir que si por un rasgo hay que catalogar esta metodología es por la flexibilidad. Se trata de una propuesta que permite ir adaptándola continuamente a las necesidades y particularidades del contexto donde se lleva a cabo y en función del ritmo de aprendizaje de la clase. Esta flexibilidad se ve reflejada en las actividades globales que se ponen en práctica, que al tratarse de tareas abiertas pueden tomar caminos diferentes dependiendo de las situaciones que se planteen durante su puesta en práctica y a partir de los imprevistos que pueden surgir durante las sesiones: ausencia de niños, desplazamientos,...

B- La labor del profesorado

En el desarrollo de la propuesta se puede ver la relevancia que tiene la formación y la labor del maestro. El maestro cuando se enfrenta a un proceso de E-A bajo esta metodología en ID, tiene que ser un maestro con una buena formación de manera que tenga muy claro el funcionamiento de este método. Sin embargo, la labor del maestro no queda aquí, esta propuesta como hemos podido ver requiere que el maestro realice una buena labor observación y a la vez sepa detectar que necesidades o dificultades se extraen de la práctica y cómo evolucionan los juegos con el fin de dirigir las sesiones

hacía los objetivos que se pretenden conseguir. Cuando hablamos de dirigir no nos referimos a mandar y ordenar, sino a la labor de guía que todo maestro debe desempeñar durante el proceso de E-A, lo que permitirá que recaiga un mayor protagonismo del proceso en el propio alumnado. Esta labor de observación, a su vez, resulta crucial para que el maestro realice su labor en la clase de una manera apropiada, es decir, refuerce positivamente, proporcione feedback adecuado, realice una correcta labor de control del grupo, dinamice las clases, infiera unas preguntas relevantes al alumnado en los ciclos de reflexión, etc.

Por otra parte, hemos visto la importancia que tiene que los maestros elaboren después de cada sesión su propio diario recogiendo diferentes aspectos que han observado durante la práctica. Pensamos que es fundamental para crecer como maestro y para poder dar respuesta a aquellas limitaciones o problemas que van planteándose durante el desarrollo de la UD (dificultades, posibles actividades a mejorar,...) y poder así ir mejorando y adaptando la propuesta al contexto de E-A.

C- Aprendizaje

Podemos considerar que en general el aprendizaje del alumnado ha sido bueno. Se han adquirido aprendizajes de distinta índole, lo que nos permite establecer varias conclusiones.

- El aprendizaje conceptual.

Una cosa que pudimos ver es que el alumnado poseía conocimientos sobre este deporte a nivel conceptual, lo cual puede deberse a que es un contenido que ya ha sido abordado por el maestro de EF y presumiblemente bajo este tipo de metodología. Este hecho puede haber supuesto una ayuda importante a la hora de adquirir los diferentes conceptos que se pretendían abarcar en esta UD.

A nivel conceptual la mayoría del alumnado comprende el juego fútbol-sala, sin embargo, la comprensión sobre este juego se reduce a situaciones de ataque y de posesión del balón, ya que a nivel defensivo, dado el número de sesiones de que disponíamos, ha sido imposible abordar los conceptos al respecto. La comprensión del alumnado no sólo se ve en que han adquirido una serie de conceptos (desmarques,

apoyos,...), sino también en que son conscientes de las dificultades que han encontrado y de las limitaciones que posee cada uno cuando juega, en las variantes que han propuesto, las soluciones que planteaban en los juegos,..., es decir, encontramos diferentes aspectos que corroboran el aprendizaje a nivel conceptual.

- El aprendizaje procedimental.

En cuanto a nivel procedimental, como hemos expuesto líneas arriba hemos visto carencias a nivel técnico en la mayoría del alumnado, lo que impide muchas veces poder ver en la práctica los conceptos trabajados, porque a nivel conceptual en las reflexiones si son conscientes de lo que han de hacer. Estas limitaciones técnicas han impedido a su vez que haya una mayor fluidez en los juegos. A pesar de ello, a lo largo de las sesiones hemos observado una mejora a nivel técnico, pero son habilidades que no se desarrollan en seis sesiones y por tanto, se requiere que fuera de la escuela practiquen para ir mejorándolas.

- El aprendizaje actitudinal.

A nivel actitudinal se puede decir que el alumnado ha adquirido y ha puesto en práctica una serie de valores como son: el respeto, la participación, el trabajo en equipo,... que han permitido que en las sesiones no hubiese conflictos serios, ni tampoco situaciones desagradables que se pueden ver en el deporte competición. En cambio, no se ha podido desarrollar una actitud crítica hacia el fútbol-sala competición, la violencia y el consumismo, debido a que ha faltado tiempo y la propuesta inicial era demasiado ambiciosa. En el plano actitudinal destacar la alta implicación del alumnado durante toda la UD, lo que demuestra que este método es motivante.

En definitiva, en nuestro estudio se puede ver que el aprendizaje obtenido por la mayoría del alumnado es bastante completo, adquiriendo aprendizajes de distinto tipo y de gran utilidad para desenvolverse en la vida cotidiana.

CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Este Trabajo Fin de Master puede ser el comienzo de una futura tesis doctoral, por lo que resulta imprescindible aportar una serie de ideas finales y recomendaciones:

Desde el punto de vista de la investigación señalar que quizás uno de los “handicap” que haya podido ver en la investigación es la falta de experiencia en este ámbito. Sin embargo, pensamos que más que limitaciones han supuesto un proceso de aprendizaje bastante completo, al aprender, en primer lugar, cómo ir realizando una investigación y en segundo lugar, al adquirir si cabe un poco más experiencia como docente de EF al realizar la labor de maestro durante la puesta en práctica de la UD “*Jugamos juntos al fútbol*”.

Por otra parte, en nuestra investigación una vez realizado el estudio y viendo la información que nos han proporcionado los diferentes instrumentos utilizados, vemos una opción más que complementaría el mismo: sería interesante haber utilizado al maestro de EF del centro como un observador más en el desarrollo de la UD, obteniendo en este caso más información sobre los aspectos estudiados y que permitirían complementar la información aportada por el observador externo.

Una alternativa muy interesante sería realizar un estudio como éste, pero con algunas modificaciones: la primera sería elaborar nuestra propia UD sobre ID siguiendo la metodología comprensiva y aplicarla en varios centros y a grupos de quinto o sexto de primaria diferentes, para así poder realizar comparaciones sobre los resultados obtenidos en los diferentes contextos. En esta línea, se podría aplicar en dos o tres centros una UD bajo la metodología comprensiva y otra bajo la metodología tradicional con el fin de comparar el funcionamiento y la eficacia en el proceso de E-A de estos métodos, para concluir cuál propuesta es mejor en el ámbito educativo.

Para finalizar, otra posible propuesta sería plantear la realización en dos o tres centros la realización de una UD bajo la metodología comprensiva, pero complementando la propuesta con un sistema de evaluación acorde a este método, ya que como maestros de EF pensamos que es muy importante que la forma de enseñar sea

acorde y coherente con la forma de evaluar. Es este un aspecto que no hemos tenido en cuenta en nuestra investigación, porque los objetivos a los que nos hemos planteado dar respuesta eran diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alarcón López, F.; Cárdenas Vélez, D.; Miranda León, M^a. T.; Ureña Ortín, N. y Piñar López, M^a. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de investigación en Educación*, N^o 7, pp. 91-103
- Almond, L. (1983). Games making. *Bullentin of Physical Education*, N^o 19.
- Antón Agramonte, E. (2011). El deporte educativo. *Pedagogía Magna*, N^o 11, pp. 72-79.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Grijalbo.
- Arribas Cubero, H. F. (2008). “El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelo formativos”. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

B

- Barbero González, J. I. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N^o 15, pp. 43-54.
- Barbero González, J.I. (1993). “Introducción”, en Brohm J.M. et al. (1993). *Materiales de sociología del deporte*, (J.I. Barbero González, comp.), pp. 9-38. La Piqueta. Madrid
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca
- Blázquez Sánchez, D. (1995). “*La iniciación deportiva y el deporte escolar*”. Barcelona INDE.

C

- Cagigal, J.M. (1981). *!Oh, deporte!, Anatomía de un gigante*. Miñón. Valladolid.
- Castejón, F.J. (1995). *Fundamentos de Iniciación Deportiva y Actividades Físicas Organizadas*. Madrid: Dykinson.

- Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva. *Revista Digital- Buenos Aires-.Año 10, N° 74*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm> [Consulta: 2013, 17 de Abril].
- Chamero Muñoz, M. Y Fraile García, J (2012). Educación y Deporte: relaciones, construcción e influencias mutuas. *Revista Wanceulen E.F Digital, N° 9, pp. 10-24*.
- Cortes, N.; Astrain, C. y Barbero, J. I. (1996). El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de Investigación-Acción. *Actas XIV Congreso Nacional de EF de EU. Magisterio. Guadalajara. Universidad de Alcalá (31-38)*.

D

- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1996). "La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedente, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales". En - Moreno, J.A. y Rodríguez, P.L. *Aprendizaje deportivo*. (159-179). Murcia: Universidad de Murcia.
- Domínguez la Rosa, P. y Espeso Gaité, E. (2002). El conocimiento metacognitivo y su influencia en el aprendizaje motor. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Vol. 2, pp. 59-68*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artmeta.htm> [Consulta: 2013, 20 de abril]
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Ed.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. (3ª Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

E

- Erickson, F. (1990). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock M.C. (Comp.). *La investigación en la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós.

F

- Fraile Aranda, A (2001). *Actividad Física Jugada. Una Propuesta para el Deporte Escolar*. Alicante: Editorial Marfil, S.A.

G

- García, L. M. (2009). “Capítulo 9: Unidad didáctica sobre fútbol”. En Méndez et al. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- Giménez, F. J. y Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. Lecturas: educación física y deportes. *Revista digital. Año 6, N° 31*. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm> [Consulta: 2013, 17 de Abril]
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. y Rodríguez López, J. M^a. (2006). Buscando el deporte educativo ¿Cómo formar a los maestros?. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, N° 9, pp. 40-45*.
- González Lozano, F. (2001). *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: Editorial CCS
- Griffin, L.L., Mitchell, S.A. Y Oslin, J.L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical Games Approach*. Champaign: IL: Human Kinetics.
- Guba, E. (1985). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Giméno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal-Universitaria.
- Gutiérrez Cardeñosa, S. (1998). “El deporte como realidad educativa”. En Santos Pastor, M. y Sicilia Camacho, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa* (pág. 45-52). Barcelona: Inde Publicaciones

H

- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Hernández Moreno, et al. (2000) *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: Inde.
- Hopkings, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.

L

- Latorre, A. et al. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones
- [Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación](#). De 4 de mayo, BOE nº 106. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/loe/loe.html

M

- Matveyev, L.P. (1983). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Moscú: Ráduga.
- Martínez Bonafé, J. (1988). “El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la escuela”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (57-69). Granada: Universidad de Granada.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Méndez Giménez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. En *Lecturas: Educación física y deportes*, Vol. 4, Nº 13. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm> [Consulta: 2013: 23 de abril]
- Médez Giménez, A. et al. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas de deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen
- Méndez, A. (2010). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: Revisión de analogías, características e hibridaciones. *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: 30 de junio al 3 de julio de 2010.
- Metzler, M. (2005). “Implications of model-based instruction form Research on Teaching: a focus on Teaching Games for Undersantding”. En Griffin, L.L. y Butler, J.I. *Teaching Games for Understanding. Theory, research, and practice*. Cap. 12. (183-198) Champaign. USA: Human Kinetics..
- Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas: la importancia de la justificación coherente de sus usos. *Los últimos diez años de la educación física escolar. Cursos de invierno 2003*, pp. 87-99.
- Monjas Aguado, R. (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires (Argentina): MIÑO Y DÁVILA.
- Monjas Aguado, R. (2008). “Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado”. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Montero, I. y León Orfelio, G. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Tercera edición. Madrid: McGraw-HILL

- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.

P

- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pascual, C. (1994). “*Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*”. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.
- Pittman, M. A. y Maxwell, J. A. (1992). Applications of qualitative and ethnographic research. En LeCompte, M.D ; Millroy, W. L. y Preissle, J (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

R

- RAE (2013). Extraído de <http://lema.rae.es/drae/?val=deporte> [Consulta: 2013, 15 de Abril]
- Read, B (1992). “El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos”. En Devís y Peiró (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física; la salud y los juegos modificados* (Pág. 209-221). Barcelona: INDE.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, *B.O.E. n° 293*.
- Romero, S. (2004). Padres, Deporte y Educación. *En libro del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Noviembre 2004*. Patronato municipal de Dos Hermanas. Sevilla.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: Editorial C.C.S.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2013). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: Editorial C.C.S.

S

- Sáenz, M.J. y Carretero, A.J. (1994). El estudio de caso en educación o la realidad a través de un caleidoscopio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, n° 20*, pp. 163-178.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

- Sandin Esteban, M^a. PAZ (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective, *Journal of Teaching in Physical Education*, N^o 21, pp. 409-418.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

T

- Thorpe, R., Bunker, D, y Almond, L. (Eds.). (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1989). “A changing focus in game teaching”. En Almond, L. *The place of Physical Education in schools*. (42-71). London: Kogan Page.
- Thorpe, R. (1992). “La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a ala enseñanza de los juegos deportivos”. En Devis y Peiró (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física; la salud y los juegos modificados* (Pág. 185-207). Barcelona: INDE.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

U

- Unisport (1992). *Carta europea del deporte*. Málaga: Unisport.

V

- Velázquez Buendía, R. (2001). El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y la evolución de su significado y funciones sociales. *Revista electrónica www.efdeportes.com n^o 36*. [Consulta: 2013, 9 de Abril].
- Velázquez Buendía, R. (2011). El modelo comprensivo de la enseñanza deportiva. Consideraciones sobres sus limitaciones, desafíos y perspectivas de futuro. *Revista Tandem*, N^o73, pp. 7-19.
- Vygotski, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica (3^a Ed.).