



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Magisterio
Campus María Zambrano (Segovia)

La enseñanza deportiva en la escuela.
Análisis de la metodología de una
maestra.

Alumno: Luis Ángel García Sanz

Tutor académico: Darío Pérez Brunicardi

Año: 2014

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado trata sobre la enseñanza deportiva, partiendo de una base teórica para posteriormente analizar cómo una maestra concibe dicha enseñanza. Para ello hemos usado la metodología de estudio de casos, en cuyo proceso hemos utilizado distintos instrumentos, con el objetivo de aproximarnos lo más certeramente a la realidad de esta maestra. Los resultados y su discusión, al igual que las conclusiones serán las principales herramientas para que la maestra evolucione hacia una enseñanza más contemporánea.

Palabras clave: educación física, iniciación deportiva, modelos alternativos de enseñanza deportiva, praxiología.

ABSTRACT

This final degree work is about sports education, starting from a theoretical base to later on analyze how a teacher conceives such education. In order to do this we have used the case study methodology, throughout the due process, we have also employed several tools to get as closer as possible to the teacher's reality. The results and its discussion, as well as the final conclusions, will be the main tools for the teacher to evolve towards a more contemporary teaching method.

Key words: physical education, initiation sports, alternative learning approach, motor paraxiology.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	7
2.- OBJETIVOS.....	8
3.- JUSTIFICACIÓN.....	9
4.- MARCO TEÓRICO.....	13
4.1.- DEPORTE ESCOLAR, DEPORTE EN EDAD ESCOLAR Y DEPORTE EDUCATIVO	13
4.2.- INICIACIÓN DEPORTIVA.....	15
4.3.- MODELOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA. MODELO TRADICIONAL Y MODELO ALTERNATIVO	17
4.3.1.- Modelo tradicional	19
4.3.2.- Modelos alternativos.	20
4.4.- RESEÑA A LA NUEVA LEY DE EDUCACION: LA LOMCE	27
4.5.- PRAXIOLOGÍA.....	29
5.- ESTUDIO DE CASO	33
5.1.- INTRODUCCIÓN.....	33
5.2.- CONTEXTO.....	33
5.3.- INSTRUMENTOS	34
5.4.- DESARROLLO.....	35
5.5.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	37
6.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN	39
6.1.- ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA	39
6.2.- APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	47
6.3.- INFLUENCIAS.....	51
7.- CONCLUSIONES	54
8.- ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE	57
9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
10.- ANEXOS.....	62

1.- INTRODUCCIÓN

La creencia popular suele relacionar la educación física (EF) con la enseñanza exclusiva del deporte, pero no es así como muestra el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Aun así hay un gran peso de este tipo de enseñanza en el currículo, ya que suele ser lo más atractivo para los alumnos y lo más sencillo de desarrollar para los maestros.

Por eso se puede confundir cuál es el objetivo de la enseñanza deportiva en la escuela, incluso para los propios docentes, lo que muchas veces es criticado debido al enfoque que se le está dando, derivado del deporte espectáculo y su forma de enseñarlo.

Este trabajo gira en torno a la enseñanza deportiva en la escuela y cómo una maestra la concibe. Para ello lo hemos dividido en la siguiente estructura:

En el marco teórico indagaremos sobre conceptos básicos que se deben tener en cuenta para la enseñanza del deporte, aunque no son específicos del ámbito escolar, los enfocamos de una manera educativa; otro apartado es el que tiene que ver con los modelos que hay de enseñanza deportiva. Por último haremos una breve referencia sobre la nueva Ley de educación (LOMCE) que se implantará al curso que viene y en base a qué gira esta.

La segunda parte del trabajo es el estudio de caso, aquí explicaremos el contexto en el que se ha llevado a cabo y cómo se ha desarrollado para posteriormente, a través del análisis de los distintos instrumentos utilizados, observar la concepción que tiene la maestra sobre el deporte, su forma de enseñarlo y el aprendizaje de los alumnos.

Esta parte no la podemos generalizar a toda la enseñanza deportiva de la maestra puesto que no hemos podido asistir a todas las unidades didácticas (UD) que tenía programados. Hemos asistido a la UD de baloncesto en el 2º ciclo de primaria.

Por último mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado. Estas conclusiones, al igual que el resto del trabajo, se lo expondremos a la maestra para que así pueda reconfigurar, en los aspectos que ella crea necesarios, su modo de enseñanza.

2.- OBJETIVOS

Podríamos definir dos grandes apartados de objetivos, uno en relación a la investigación realizada y otro con los objetivos personales que me propongo como futuro docente.

Objetivos de la investigación:

- Analizar cómo concibe y aplica un docente la enseñanza deportiva su el contexto escolar.
- Proporcionar las herramientas posibles para que la práctica docente de dicha maestra se ajuste a la actualidad y sea coherente logrando una mejor actuación de acuerdo a sus fines.

Objetivos personales:

- Conocer el contexto actual sobre la enseñanza deportiva a través de la búsqueda de bibliografía relacionada.
- Llevar a la práctica y aprender a utilizar un método de investigación para mi futuro como docente.

3.- JUSTIFICACIÓN

Haré una justificación basada en tres aspectos: la motivación personal por la que decido hacer este TFG, la relación con el currículo de primaria y con las competencias del título de Grado de Educación Primaria mención en EF.

- Motivación personal

Uno de los principales motivos de elección de este tema es que siempre he tenido una relación muy próxima con el deporte, pese a que no era un alumno de los más destacados. Durante mi etapa en el colegio y en el instituto me enseñaron los típicos deportes como fútbol, baloncesto, voleibol, de una forma analítica y aburrida.

Una vez empezado el Grado, durante el segundo y tercer curso participé en el programa de monitores de deporte escolar en el que se enseñaban distintos deportes a través de una metodología comprensiva, la cual me costaba llevar a cabo puesto que no era la forma en la que me habían enseñado. En ese momento no me di cuenta, pero a día de hoy creo que la forma de enseñar del deporte es muy importante, no solo por el aprendizaje que adquieren los alumnos, sino porque en la actualidad el deporte mueve masas.

Durante mi Prácticum II tuve la oportunidad de poner en juego todos los conocimientos relacionados con la EF que había adquirido durante los cuatro años de mi formación, teniendo como experiencia previa lo que aprendí durante mi etapa en deporte escolar. Fue una experiencia muy buena y ayudé a la maestra a acercarse un paso más a una metodología alternativa, tal y como me habían enseñado a mí.

Durante las muchas conversaciones que tuvimos la maestra y yo sobre la formación inicial de profesorado, los cambios de leyes educativas... llegué a la idea, si no la tenía ya, de que la forma en que te hayan enseñado va a influir, ya sea directa o indirectamente, a tu forma de enseñar, de tratar a los alumnos, etc.

De aquí que me sugiriera la idea de poder guiarla un poco en este ámbito ya que apenas sabía aplicar las nuevas metodologías que han surgido a lo largo de estas dos últimas décadas.

- Relación con el currículo de primaria (actual)

Como bien dicen Contreras, De la Torre y Velázquez (2001, p.11) “la enseñanza del deporte en la escuela ha sido una copia mimética del deporte de alta competición tanto en lo que se refiere a los intereses en juego como al modo en que se lleva a cabo su enseñanza”. Por eso cabe señalar el deporte, de forma explícita, dentro del marco de la ley vigente.

Ya en los objetivos de la etapa de educación primaria del Real Decreto 1513, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se habla del deporte.

Artículo 3. Objetivos de la Educación primaria

k) 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. (p. 43054)

Más adelante, en el área de educación física de este mismo documento, podemos ver cómo se concibe al deporte:

De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas (...). Con ello, la complejidad del fenómeno deportivo exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como de quienes los practican. (p. 43075)

En relación con esto aparece un objetivo específico del área de EF:

8.- 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.

Por último señalar que el Bloque 5, Juegos y actividades deportivas, es el que se centra en la enseñanza del deporte.

- La realización de este TFG contribuye a desarrollar varias competencias básicas y específicas de mi formación inicial, a parte de las que ido adquiriendo durante el Grado, según al guía Real Decreto 1393/2007.

Competencias básicas:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-

Esta competencia está relacionada directamente con toda la etapa de formación inicial, y más concretamente en la realización de este TFG y la posterior defensa delante de un tribunal.

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Tiene relación con la capacidad que a lo largo de estos años hemos adquirido, y que será de vital importancia que la sigamos desarrollando en nuestro futuro como docentes. En el TFG se presenta ante la defensa y durante el desarrollo del estudio de caso.

- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

El hecho de usar metodologías de análisis nos ayudará a seguir utilizándolas e innovando en futuras líneas de investigación, relacionadas con el ámbito educativo que nos sean útiles según el fin que nos proponamos.

Competencias específicas:

- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

Durante el proceso de realización hemos llevado a cabo un trabajo innovador utilizando metodologías de investigación en relación con la educación primaria.

- Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.

Saber utilizar distintos métodos y en los momentos adecuados debe ser esencial a la hora de poder elaborar investigaciones. Durante este trabajo comprobaremos que hemos puesto en práctica esta competencia.

- Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito.

El proceso de búsqueda de bibliografía y elaboración del marco teórico nos ha ayudado a reafirmar que la EF es un área de vital importancia en el desarrollo de los alumnos y a concretar cuáles deben ser esos procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

Aunque esta competencia tiene más incidencia en el Prácticum, en el TFG también hemos podido estar presentes en el día a día de una maestra y ayudarla a anexionar la teoría actual con su práctica docente.

4.- MARCO TEÓRICO

Cuando indagamos en la bibliografía sobre la enseñanza deportiva, aparecieron unos términos comunes a diversos autores como Blázquez (1995), Contreras et al. (2001), Devís y Peiró (1992) y Monjas (2006) entre otros. Estos términos son los de deporte escolar, iniciación deportiva y modelos de enseñanza (deportiva).

Dichos términos nos resultaron familiares ya que les vimos durante la carrera, con mayor profundización en las asignaturas de mención de educación física; por lo tanto partíamos de una ligera idea preconcebida de qué era cada cosa, pero al profundizar nos dimos cuenta de que tan solo teníamos la punta del iceberg, y no sabíamos muchos aspectos de estos que nos ayudaran a asentar las bases como futuros docentes.

Por eso hemos decidido incluir el siguiente apartado donde explicaremos, de manera breve, estos términos que están interrelacionados entre ellos, ya que creemos que son de vital importancia de cara a nuestro futuro como docente y para asentar las bases de este trabajo.

Para finalizar presentaremos un cuadro donde mostraremos el aprendizaje adquirido durante esta investigación.

4.1.- DEPORTE ESCOLAR, DEPORTE EN EDAD ESCOLAR Y DEPORTE EDUCATIVO

Según la RAE, el deporte es “actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”. Esta es una definición básica que diversos autores contextualizan y amplían, llegando a hacer múltiples y variadas clasificaciones entre los que destacan Parlebás (1986) y Almond, Bunker y Thorpe (1986).

El deporte, según Castejón (1994, p.138) tiene tres vertientes: “una centrada en el periodo que comprende la edad escolar, el deporte ocio, salud y recreación y el deporte de élite”. Nosotros nos centraremos en el primer periodo, el que comprende la edad escolar.

El concepto de deporte escolar puede crear confusión, ya que muchas veces se iguala con otros conceptos relacionados como es el deporte extraescolar o juegos escolares.

De ahí que queramos contextualizarlo, ya que es de vital importancia para entender qué hay que enseñar del deporte en la escuela.

Dicho concepto estaría subyugado en otro mucho más global, que sería el de deporte en edad escolar, que no es otra cosa que todo el deporte, indistintamente de la modalidad o fin que sea, que realiza el niño cuando está escolarizado. Por ejemplo, hay autores que utilizan estos dos como sinónimos. Por ejemplo Gómez y García (1993) citado en Blázquez (1995, p.24) hace esta igualdad: “es toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar (...)”.

Nosotros, como futuros docentes, tenemos que incidir en el periodo en que el niño, estando en el colegio, recibe una educación sobre el deporte, que no es otra que a través del área de educación física.

Pese a esto, hay muchas veces que se desvincula el deporte en edad escolar de la EF, sobre todo a nivel popular, pero nosotros como maestros no solo estamos obligados a enseñar el deporte por ley, sino también por la realidad social que nos rodea, ya que forma parte de nuestra cultura.

En la siguiente figura quedan enmarcados los términos de deporte en edad escolar, deporte escolar y educación física, aparte de otros que están relacionados con el deporte.



Figura 1: Intersección de los conceptos relacionados con el deporte escolar en función de sus ámbitos de organización, según Pérez (2010, p. 21)

La educación física se encarga a través de su currículo de enseñar deporte, entre otras cosas, tal y como queda reflejado en el actual bloque 5 Juegos y actividades deportivas.

El objetivo de esta área no solo es el de enseñar contenidos, sino también el de formar personas, complementándose con el resto de áreas, por eso, debemos enfocar el deporte hacia algo más global, dejando a un lado la competición, que es el objeto de otros ámbitos en los que se enseña deporte. Por lo tanto en educación física la enseñanza del deporte tiene que ser educativa.

Giménez (2003), define este enfoque o modalidad de enseñanza del deporte con el término deporte educativo, que son:

Todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá respetar las características psicoevolutivas de los alumnos, y cumplir una serie de principios como la no discriminación ni selección, adaptación de diferentes elementos como las reglas o los materiales, ser saludable para todos los participantes, o tener una menor competitividad (p. 20)

Por lo tanto, la función del maestro de cara al alumnado es la de iniciarles en distintos deportes y no centrarse en los tradicionales y los más extendidos.

4.2.- INICIACIÓN DEPORTIVA

Este proceso de iniciación es vital para el alumno, puesto que será su “primer” contacto con el deporte, por lo tanto, el maestro tiene que saber qué es lo que el alumno necesita, para adaptar su enseñanza al nivel psico-motor en el que se encuentre.

Blázquez (1995), define la iniciación deportiva desde el ámbito educativo como “el período en que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes”. Por otro lado, Hernández Moreno (2000) profundiza en la definición, que se ajusta mucho más a la realidad educativa, diciendo que es:

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

Como docentes tenemos que enseñar a los alumnos un amplio y variado abanico de deportes y no caer en la repetición o en la monotonía, ya que cuanto más bagaje tengan en estos primeros años, el desarrollo cognitivo y motriz del niño será mayor.

Blázquez (1995) además añade que la iniciación deportiva escolar se caracteriza por ser:

- un proceso de socialización, de integración de los sujetos con las obligaciones sociales respecto a los demás.
- un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo y optimizador que tiene como intención conseguir la máxima competencia en una o varias actividades deportivas.
- un proceso de adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes para desenvolverse lo más eficazmente en una o varias prácticas deportivas.
- una etapa de contacto y experimentación en la que se debe conseguir unas capacidades funcionales aplicadas y prácticas. (p.24)

Teniendo esto claro, todo proceso que pretenda enseñar deportes y no cumpla con estos requisitos no se le podrá llamar iniciación deportiva escolar, como es el caso, por ejemplo, de equipos, cuyo único objetivo es el rendimiento o la competición con otros.

Otro aspecto a destacar de la iniciación deportiva es la edad, ya que hay autores que discrepan a favor de una u otra edad más apropiada para el inicio, debido sobre todo al desarrollo psicomotriz adquirido por el alumnado previamente a esta.

Sánchez Bañuelos (1986) afirma que la edad más apropiada es en torno a los 10 años, en cambio Le Boulch (1991) dice que en torno a los 7-8 años se puede empezar a enseñar deporte, además, este último matiza que debe ser deporte educativo, tal como decía en el anterior apartado.

No vamos a entrar a profundizar en este tema, puesto que podría ser asunto de un largo debate, ya que cada autor da motivos suficientes como para decir cuál es o cuál no la edad idónea en la que los alumnos deben comenzar el aprendizaje deportiva, ya que creemos que antes de esto, tienen que haber adquirido ciertas habilidades, destrezas y aspectos relacionados con la coordinación, motricidad, lateralidad, etc.

Blázquez (1995) establece unas etapas en el proceso de iniciación deportiva, siendo la primera de estas la estructuración motriz, comprendiendo las edades de 6 a 10 años; la

segunda etapa sería la de toma de contactos con prácticas deportivas, haciendo una enseñanza generalizada, comprendiendo las edades de 10 a 14 años; y por último sería la etapa de desarrollo, con una enseñanza más especializada, que abarcaría desde los 14 hasta los 17 años.

Lo que sí que deducimos es que este proceso pasa por dos grandes fases en la que generalizando las edades y lo que se debe enseñar en cada una, entre los 8 y 10 años los alumnos deben practicar juegos genéricos y predeportivos, haciendo hincapié en aspectos esenciales del juego como solo los espacios, equipos y materiales entre otras cosas. El siguiente paso sería entre los 10 y 12 años, una enseñanza predeportiva, donde se haga mayor relevancia a aspectos tácticos, técnicos y físicos, dependiendo el fin.

Añadir que este periodo debe suponer al alumno una iniciación hacia la reflexión crítica del deporte en general, tal como afirma Contreras Jordán (1998, p.222) “en el contexto educativo debe suponer una conciencia crítica de lo que significa la práctica deportiva a través de una reconstrucción del conocimiento que evidencie aquellos elementos negativos que el deporte elitista y profesional encierra”.

Por todo esto, el proceso de iniciación al deporte tendrá una incidencia mayor o menor dependiendo de la forma en que el maestro enseñe a sus alumnos, por eso es vital que tenga clara la forma en que quiere enseñar a sus alumnos, es decir, qué modelo o metodología de enseñanza que va a llevar a cabo.

4.3.- MODELOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA. MODELO TRADICIONAL Y MODELO ALTERNATIVO

El término de modelo de enseñanza a menudo se suele confundir con estilo de enseñanza, por eso cabe que hagamos una aclaración conceptual sobre qué es cada uno de ellos.

Fernández García (1998) define modelo de enseñanza como un “conjunto de valores y creencias que influyen en el modo de pensar y en la actuación del profesorado respecto a cómo ha de ser enseñado el deporte” (p. 73).

Como señalan Sicilia y Delgado (2002) los modelos se basan en concepciones teóricas sobre cómo entender la enseñanza, en nuestro caso la enseñanza deportiva.

Además añaden que los estilos de enseñanza están relacionados con la práctica docente. Por lo tanto, se entiende como estilo de enseñanza “una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas” (Delgado, 1991, p.7).

Centrándonos en el área de educación física, a día de hoy se puede hablar de dos grandes modelos de enseñanza deportiva, uno tradicional o técnico y otro alternativo, diferenciados en el modo de implicar a los sujetos y el tipo y grado de aprendizaje que se desea tal como señalan Blázquez (1995), Devís y Peiró (1992) y Contreras et al. (2001).

El modelo tradicional se basa en la enseñanza de los aspectos técnicos, tales como habilidades o destrezas concretas, buscando el perfeccionamiento, pero de una forma aislada y a través de repeticiones, dejando las situaciones tácticas aparte. En este modelo, el alumno no comprende la lógica del deporte, ya que solo es un mero ejecutor de las distintas habilidades que el maestro quiere transmitir.

Por el contrario, los modelos alternativos, también llamados activos por Blázquez (1995) se caracterizan por dar prioridad en el proceso de enseñanza al desarrollo de los aspectos cognitivos de la práctica deportiva (estrategias, tácticas), enfocando el planteamiento de dicho proceso a partir de la idea de que los alumnos y las alumnas comprendan la naturaleza de la práctica deportiva que realizan y los principios tácticos implicados en el juego (Contreras et al., 2001).

Estos modelos surgen como contraposición al modelo tradicional, debido a las diferentes y numerosas carencias y limitaciones que mostraba.

Por ejemplo, Thorpe y Bunker (1982) en Devís y Peiró (1997) se oponían a la enseñanza tradicional debido a la estructura de sus clases: calentamiento, desarrollo de habilidades técnicas y juego, y a los resultados que esto presentaba:

- a) un amplio porcentaje de alumnos/as progresaban bien poco, debido al énfasis puesto en la ejecución;
- b) la mayoría de los que acababan su etapa escolar salían sabiendo muy poco de juegos deportivos;
- c) los supuestos jugadores/as “habilidosos” que trataba de desarrollar poseían, en realidad, una técnica limitada y una capacidad de decisión más bien pobre;
- d) se formaban jugadores-as dependientes del profesor/a; y

e) se fracasaba en el desarrollo de espectadores/as “conscientes” y administradores/as “entendidos” en una época en la que los juegos deportivos y el deporte constituyen una forma importante de entretenimiento en la industria del ocio. (p.186)

Esto supuso una revolución y un punto de inflexión de cómo entender la forma de enseñar el deporte, ya que previo a esto, el modelo tradicional se basaba en trabajar de una manera insistente los componentes técnicos, y de forma separada, de los deportes, para después llegar a la táctica, de una forma superficial. De este modo los alumnos sabían jugar, pero no entendían cómo jugar.

Por el contrario, en los modelos alternativos se incide mucho más en los aspectos tácticos de los juegos, buscando que los alumnos comprendieran lo que hacen, gracias a las similitudes que nos ofrecen los distintos deportes.

4.3.1.- Modelo tradicional

Cabe señalar que no tenía pensado explicar el modelo tradicional, más de lo que ya había mencionado, pero durante las observaciones nos dimos cuenta de que la maestra tenía varios aspectos comunes a este modelo, que ya explicaré en su apartado.

Contreras et al. (2001) diferencian tres fases en este modelo:

1ª Fase. Adquisición de las habilidades específicas (técnica). Cuando la habilidad motriz es compleja, se descompone en sus partes y el alumno la aprende de manera analítica, para después ir hacia la globalidad de la acción.

2ª Fase. Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego. Volviendo al ejemplo anterior, se realizarían ejercicios que engloben a los medios técnicos aprendidos.

3ª Fase. Integración de las habilidades específicas en situaciones de juego real e iniciación a sistemas tácticos colectivos (p. 148).

Mientras que Sánchez Bañuelos (1986) distingue 7 fases:

- 1.- Presentación global del deporte
- 2.- Familiarización perceptiva
- 3.- Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución
- 4.- Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación

- 5.- Formación de los esquemas básico de decisión
- 6.- Enseñanza de esquemas tácticos colectivos
- 7.- Acoplamiento técnico-táctico de conjunto (p. 175)

Añadir que en este modelo el maestro tiene el papel principal, ya que es el que dirige toda la actividad, sin prestar atención al alumnado, utilizando el mando directo como estilo de enseñanza.

4.3.2.- Modelos alternativos.

Debido a la gran influencia de autores extranjeros, durante las décadas de los 80 y de los 90 llegaron a España distintas visiones, concepciones e ideas de ver la EF, lo que fue originando la organización de estos contenidos en modelos alternativos y dejando a un lado el modelo tradicional que estaba vigente en España.

De todas estas influencias cabe destacar la influencia francesa de Bayer (1979) y Parlebás (1981) en Blázquez (1986) y de la inglesa a Almond, Bunker, Thorpe (1986) en Devís y Peiró (1992).

Vamos a tomar como referente a Devís y Sánchez (1996) para describir los modelos alternativos verticales y horizontales centrados en el juego.

A grandes rasgos, los modelos verticales se caracterizan por ser utilizados para la enseñanza de un único deporte, siguiendo una forma de enseñanza; por el contrario los modelos horizontales se caracterizan por enseñar varios deportes que comparten características similares, y así favorecer la transferencia entre los unos y los otros.

- El modelo vertical

Este modelo parte de la enseñanza de un único deporte, centrándose por tanto en el desarrollo de las habilidades técnicas y de la táctica, a través de lo que Wein (1991) llama juegos simplificados.

Este modelo tiene una progresión que va desde lo más fácil que le puede resultar a un niño, como son los juegos, hasta el deporte propiamente dicho. (Ver figura 2)

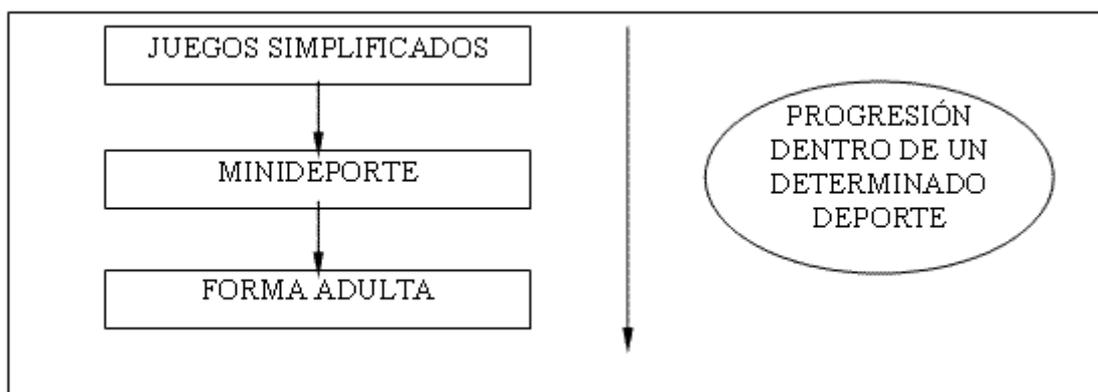


Figura 2. Progresión de enseñanza dentro de los modelos verticales. (Devís y Sánchez, 1996, p.169)

Los juegos simplificados son el recurso didáctico primordial de este modelo, y se caracterizan por tener un número reducido de jugadores y flexibilidad en las reglas. A parte, también varían otros aspectos como son el campo con el objetivo de que los alumnos resuelvan los problemas que se les presentan.

Como autores relevantes por aplicar este modelo en España cabe destacar el propio Wein (1991, 1995) con el hockey y el fútbol y a Usero y Rubio (1993) en el rugby.

- El modelo horizontal

Este modelo tiene su origen en la enseñanza del deporte partiendo de las mismas características comunes y lógica internas. Devís y Sánchez (1996) dividen este modelo en dos versiones que parten de esta misma idea, pero que debido a las distintas influencias, se pueden considerar dos modelos distintos. Estos son el modelo horizontal estructural y el modelo horizontal comprensivo.

- Modelo horizontal estructural

La influencia francesa de Parlebás (1981) y Bayer (1979) sobre la praxiología hace que analicen la enseñanza de los deportes de oposición-colaboración desde una perspectiva funcional-estructural, teniendo en cuenta los espacios de juego comunes y participación simultánea.

Estos autores consideran que para que un alumno pueda desarrollar los aspectos tácticos, previamente tiene que haber desarrollado un nivel técnico que le permita desenvolverse en las diferentes situaciones.

Su recurso didáctico son las formas jugadas, “entendidas como actividades y circuitos que adoptan una estructura similar al juego, se utilizan para aprender el

manejo de balón y ciertos patrones técnicos comunes a varios juegos deportivos” (Devís y Peiró, 2007, p. 113-114)

Las fases de progresión de este modelo son las siguientes:

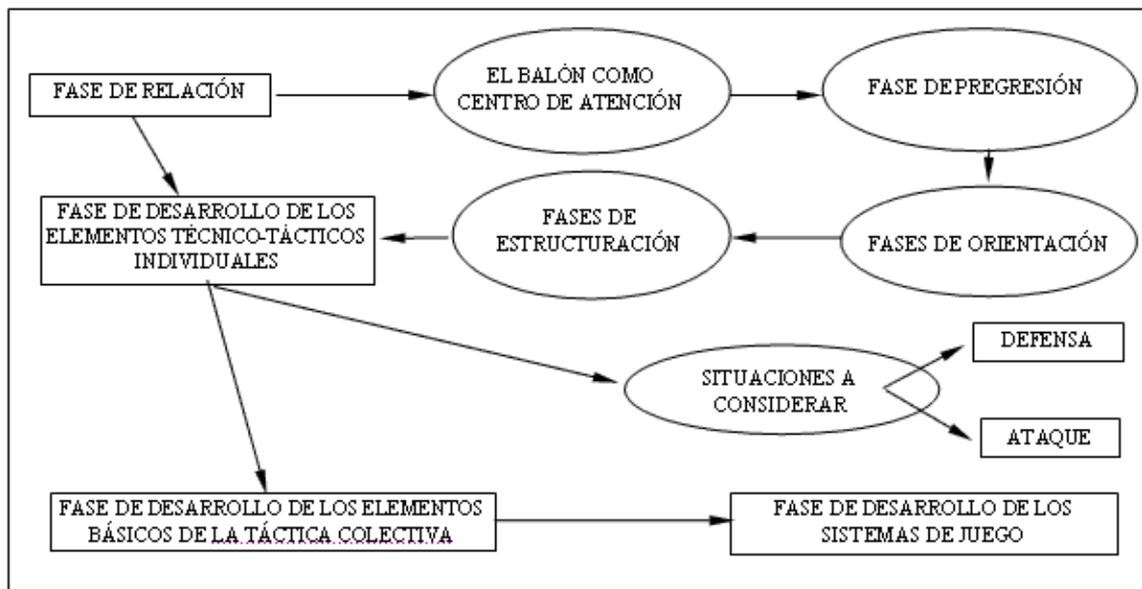


Figura 3. Progresión en el modelo estructural (adaptado de Lasierra y Lavega, 1993; por Devís y Sánchez, 1996, p.171)

Los autores españoles más notables de este modelo son Blázquez (1986) y Lasierra y Lavega (1993)

- El modelo horizontal comprensivo

El modelo basado en la comprensión surge en Inglaterra, gracias a las propuestas que realizaron Bunker y Thorpe (1982) como alternativa a la enseñanza (tradicional) que se venía realizando; este fenómeno es conocido en Inglaterra como TGfU (Teaching Games for Understanding and Situated Learning).

Esta forma de entender la enseñanza deportiva llegó a España hace dos décadas a través del libro *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* de Devís y Peiró (1992), llamándose modelo horizontal comprensivo, o simplemente comprensivo.

Su recurso didáctico son los juegos modificados, los cuales Thorpe, Bunker y Almond (1986) en Blázquez (1995, p. 340) definen los juegos modificados como una

“abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo, que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas”.

De este modo los alumnos pueden comprender mejor lo que se pretende en ese juego, tanto el objetivo táctico como el técnico aislado y así lo puede transferir a la “situación real” del deporte (no es del todo real puesto que estamos en la escuela y no hay muchos de los factores esenciales para considerarlo verdaderamente un juego real en su totalidad).

Hay una clasificación de los juegos modificados de Almond (Thorpe, Bunker y Almond, 1986) en Contreras et al. (2001, p.55), que está basada en la propuesta de Ellis (1983) y que clasifica a los juegos deportivos según las características comunes:

- Juegos deportivos de blanco y diana
- Juegos deportivos de campo y bate
- Juegos deportivos de cancha dividida
- Juegos deportivos de muro
- Juegos deportivos de invasión.

Estos se dividen por la lógica interna común que presentan los deportes, lo que favorece la transferencia de los conocimientos tácticos adquiridos de un deporte a otro, siempre y cuando este dentro del mismo grupo.

De este modo el alumno entiende el deporte y sabrá desenvolverse en las distintas situaciones tácticas que se le presente, ya que previa y conjuntamente ha practicado ambas (técnica y táctica) simultáneamente, pero dando un mayor énfasis al entendimiento del juego, ya que es el medio de aprendizaje para el alumno.

Devís y Peiró (1992) señalan que estos juegos tienen un contexto adecuado para desarrollar ciertas actitudes que se podrían resumir en que hay una mayor participación e implicación activa por parte del alumnado para la comprensión y toma de decisiones en los distintos juegos y el tiempo motriz de la actividad es mayor.

Los aspectos a tener en cuenta en este modelo, y el sentido en el que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje son los siguientes:

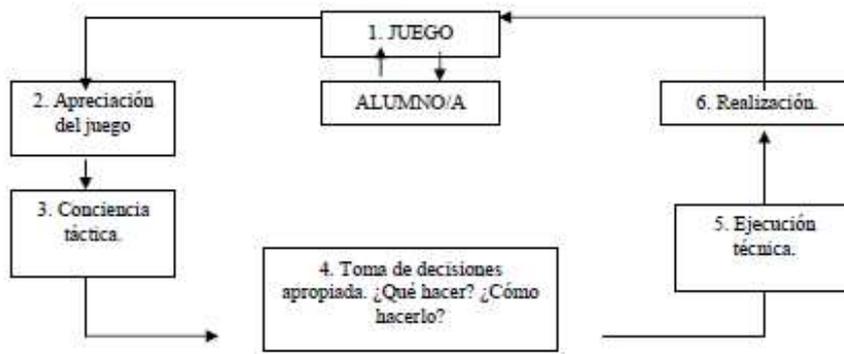


Figura 4. Modelo de Bunker y Thorpe (1982)

La progresión que se debe seguir en la iniciación deportiva en este modelo es de lo más sencillo, comenzado por los juegos de blanco y diana hasta lo más complejo que son los juegos de invasión. Una vez asentado esto se pasaría a la enseñanza de minideportes para concluir en los deportes. (Ver Figura 5)

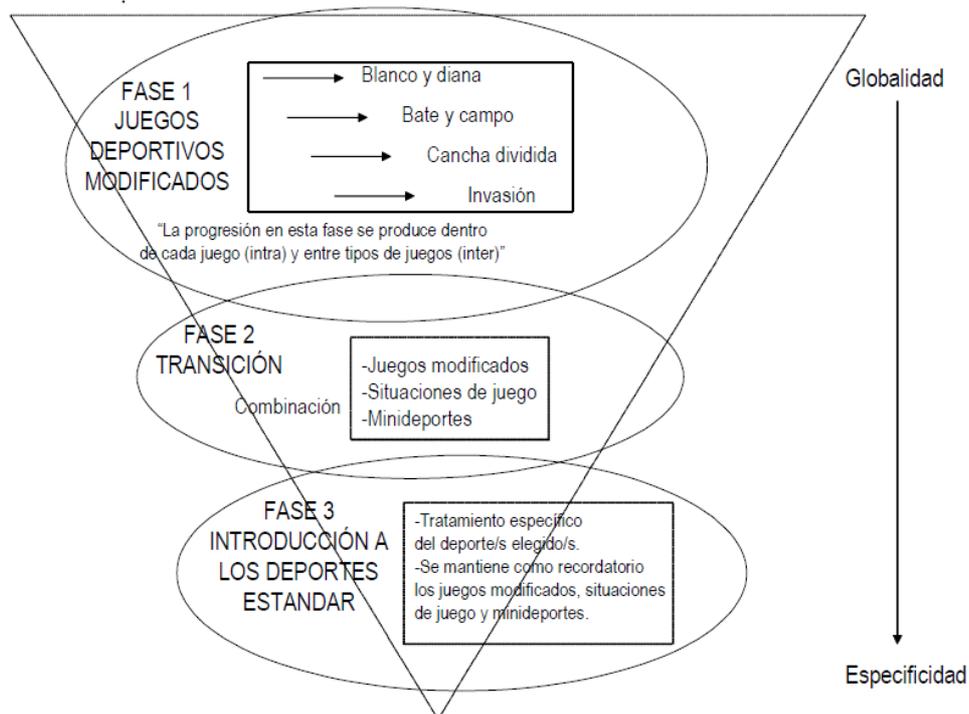


Figura 5. Progresión de enseñanza dentro del modelo comprensivo (Devís y Sánchez, 1996:175)

Por último añadimos una tabla que nos sirve para comparar las características principales de los modelos que hemos explicado.

Tabla 1. Análisis comparativo de los modelos de enseñanza del deporte (Jiménez, 2002, p.39)

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	MODELO TRADICIONAL O TÉCNICO	MODELOS ALTERNATIVOS		
		MOD. VERTICAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL JUEGO	MOD. HORIZONTAL Y ESTRUCTURAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL JUEGO	MOD. HORIZONTAL COMPRENSIVO DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL JUEGO
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Sujeto pasivo con necesidad de tutela.	Sujeto activo con capacidad reflexiva para poder organizar su motricidad de manera autónoma		
CONTENIDO DE REFERENCIA	Una sola modalidad	Una sola modalidad	Juegos deportivos que comparten una misma naturaleza estructural y lógica interna	Juegos deportivos modificados que comparten semejantes problemas estratégicos
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Secuenciación de modelos técnicos eficaces desde una perspectiva ataque-defensa (división y jerarquización de los elementos técnicos de ataque-elementos técnicos de defensa).	Progresiones situacionales, que demandan determinadas adaptaciones técnico-tácticas a los jugadores, a través de secuencias de juegos que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional	Progresiones situacionales tomando como referencia los principios generales de juego; comportamiento estratégico individual tomando como referencia cada uno de los roles estratégicos; comportamiento estratégico colectivo tomando como referencia las variables de comunicación que se dan entre los diversos roles.	Progresiones situacionales, a través de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con determinados tipos de deportes, para que el jugador acceda a la comprensión táctica del juego y pueda organizar, de manera intencional, su acción de juego.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Tradicional, estilos de enseñanza instructivos	Resolución de problemas y Descubrimiento guiado		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Coordinar y dominar la técnica. Énfasis en el desarrollo del mecanismo de ejecución	Aprender los fundamentos técnicos y tácticos e identificar principios de juego que orienten la acción de juego.	Conseguir que el alumnado desarrolle una acción de juego autónoma e intencional en cada uno de los roles que asume el jugador en estos juegos deportivos. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.	Adaptación del comportamiento estratégico a las diversas situaciones de juego que se plantean. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.

FASES	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos técnicos - Fundamentos tácticos. - Sistemas de juego. - Juego real. 	<p>Juegos de habilidades y capacidades básicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos para minideportes. - Juegos para deportes. - Juegos reglamentarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la estructura reglamentaria básica. - Comprensión de los principios generales del juego. - Comprensión del comportamiento estratégico individual (roles y subroles estratégicos). - Comprensión del comportamiento estratégico grupal. - Comprensión del comportamiento estratégico colectivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Iniciación integrada y horizontal (juegos modificados). 2.- Transición juegos modificados-situaciones de juego y minideportes. 3.-Modalidades deportivas concretas.
TIPO DE SITUACIONES ENSEÑANZA	<p>Descontextualizadas (con poca presencia de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia). Con poca similitud con la situación real de juego. Se promueve la práctica reiterada en condiciones estables.</p>	<p>Contextualizadas con una integración progresiva de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia. Se toman inicialmente como referencia para seleccionar los juegos las acciones técnicas que se emplean en esa modalidad deportiva.</p>	<p>Contextualizadas estructuralmente y tomando como referencia para su diseño o selección los principios generales del juego, comportamientos estratégicos, individuales, grupales y colectivos, a desarrollar. Para la organización y el desarrollo de los contenidos se toman como referencia los roles estratégicos que asumen los participantes y los tipos de comunicación que se dan entre estos.</p>	<p>Contextualizadas y tomando como referencia para su diseño o selección los problemas estratégicos más significativos de cada tipo de deportes. Se considera muy importante promover reflexiones en la práctica sobre la adecuación de los medios que se estén empleando con los objetivos que se quieren conseguir, de manera que se consiga una acción de juego consciente e intencional que dé respuestas al problema estratégico planteado. El desarrollo de los juegos modificados se estructura en los siguientes pasos: a) Descripción y reglas del juego; b) Aspectos susceptibles de modificación; c) Intenciones u objetivos tácticos; d) Posibles reflexiones de los profesores/as; e) Preguntas a los alumnos/as sobre el desarrollo del juego.</p>

Por último ponemos la tabla sobre los conocimientos adquiridos en la investigación de esta parte teórica:

Tabla 2. Conocimientos previos y adquiridos durante la investigación (Elaboración propia)

Conceptos	Antes	Después de la investigación
Modelos alternativos	Forma de enseñar	Conjunto de creencias que tiene el maestro sobre cómo entiende la enseñanza. Diferenciarlo de Estilo de Enseñanza, que es la forma de cómo lo ejecuta.
Iniciación escolar	Proceso de enseñanza del deporte en los primeros años(solo en el colegio)	Periodo en el que el niño empieza a tener contacto con un deporte hasta que es capaz de practicarlo correctamente.
Deporte escolar	Deporte practicado en el ámbito extraescolar	Todo aquel que se realiza durante la época en la que el niño está escolarizado. En la escuela se realiza a través de la Educación Física.

4.4.- RESEÑA A LA NUEVA LEY DE EDUCACION: LA LOMCE

Ya que al curso que viene, el 2014-2015, se va a implantar la nueva ley de educación, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) cabe señalar, pero sin profundizar, como afectará a la enseñanza de la educación física en general y del deporte en la escuela, en particular, ya que es lo que hemos venido tratando durante este TFG.

Este apartado podrá servir a la maestra a replantear su forma de organizar los contenidos de forma que no suponga ningún cambio brusco a lo que hace actualmente.

Para este análisis del nuevo currículo usaremos el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

“La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente” (p. 19406).

Al contrario que en la LOE, la LOMCE ordena sus contenidos a través de distintas situaciones (motrices) justificándolo de la siguiente manera: “Las situaciones a las que responde una acción motriz, en un proceso de enseñanza y aprendizaje, suponen establecer

entornos de características diferentes en los que la respuesta tiene, también, significados diferentes”. Y también añade: “(...) la Educación Física debe ofrecer situaciones y contextos de aprendizaje variados”. (p. 19406).

En torno a esta idea girará la labor del docente a la hora de programar sus unidades didácticas, ya que “la lógica interna de las situaciones o actividades motrices propuestas se convierte, así, en una herramienta imprescindible de la programación de la asignatura” (p. 19406)

La LOMCE propone cinco situaciones motrices diferentes, unas favorecen más que otras a la enseñanza deportiva. Además, dichas situaciones son las propias que se daban en los bloques de contenidos de la LOE.

Tabla 3: Comparación entre la agrupación de contenidos de la LOMCE y la LOE (Elaboración propia)

Distintas situaciones motrices (LOMCE)	Distintos bloques de contenidos (LOE)
1. Acciones motrices individuales en entornos estables	Bloque 1: Imagen, cuerpo y percepción Bloque 2: Habilidades motrices Bloque 5: Juegos y Actividades Deportivas
2. Acciones motrices en situaciones de oposición	Bloque 2: Habilidades motrices Bloque 5: Juegos y Actividades Deportivas
3. Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición	Bloque 2: Habilidades motrices Bloque 5: Juegos y Actividades Deportivas
4. Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico	Bloque 2: Habilidades motrices Bloque 5: Juegos y Actividades Deportivas
5. Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión	Bloque 3: Actividades físicas artístico-expresivas

En cuanto al antiguo bloque 4: actividad física y salud, deducimos que se trabajará de forma transversal a través de todas las acciones o situaciones motrices, dando un énfasis u otro, dependiendo del maestro.

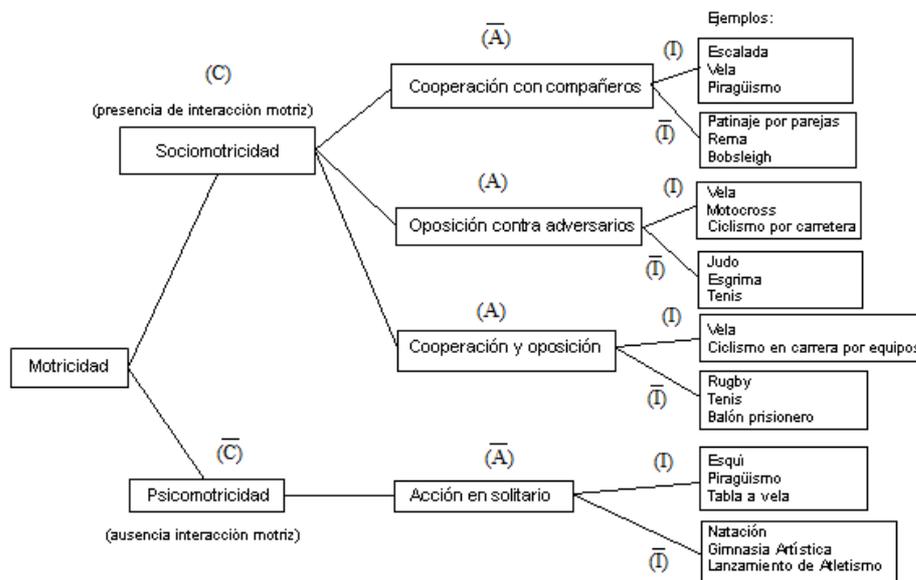
Por lo tanto, la enseñanza del deporte no aparece de forma explícita, tal y como aparecía en el RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, sino que habrá que recurrir a las distintas situaciones que estos nos plantean y enfocar la enseñanza deportiva desde algo más global, lo que a priori favorecerá la enseñanza deportiva a través de los modelos alternativos, especialmente los horizontales.

Esta forma de agrupar los contenidos deriva de la praxiología, la cual explicaremos a continuación.

4.5.- PRAXIOLOGÍA

El autor referente de esta corriente de la EF es Parlebás. Este define la praxiología como “la ciencia de la acción motriz, especialmente de las condiciones, los modos de funcionamiento y de los resultados de la puesta en situación de dichas acciones” (Parlebás, 2001, p.354). Esta teoría tiene como objeto de estudio la acción motriz, entendida como “el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios individuos actuando en una situación motriz determinada” (Parlebás, 2001, p.41).

En torno a esto propone una clasificación de las actividades físico-deportivas partiendo de los tres criterios básicos que tiene toda actividad física, que son la incertidumbre o no del medio, la presencia o no de compañeros y por último la presencia o no de adversarios (Parlebás, 1996). El resultado de la combinación de estos tres criterios da lugar a los denominados dominios de acción (ver figura 5).



NOTA: Cuando en la letra identificadora de compañero (C), adversario (A) o incertidumbre del medio (I) no existe guion, quiere decir presencia de, y cuando existe, ausencia de.

Figura 5. Clasificación de los deportes (Parlebás, 1986; en Hernández Moreno, 1994 p.26)

Posteriormente esta clasificación ha sido ampliada por otros autores como Blázquez y Hernández Moreno (1984), Grupo GEIP (1998) y Larraz (2002).

Como dijo el propio Parlebás (1996, p.13), “una clasificación basada en los rasgos de la acción puede convertirse en un instrumento precioso para el educador, quien podrá así elegir cada ejercicio y cada actividad con total conocimiento de causa, en función de su proyecto educativo”.

En 2002 Larraz desarrolló un currículo de primaria basado en la praxiología motriz, dividiendo los contenidos en seis dominios de acción, donde cada uno hace referencia a las distintas experiencias que debe tener el niño durante toda la etapa.

Estos dominios de acción se basan en situaciones que tienen una lógica común. Este concepto es definido como “campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz” (Parlebás, 2001, p.161)

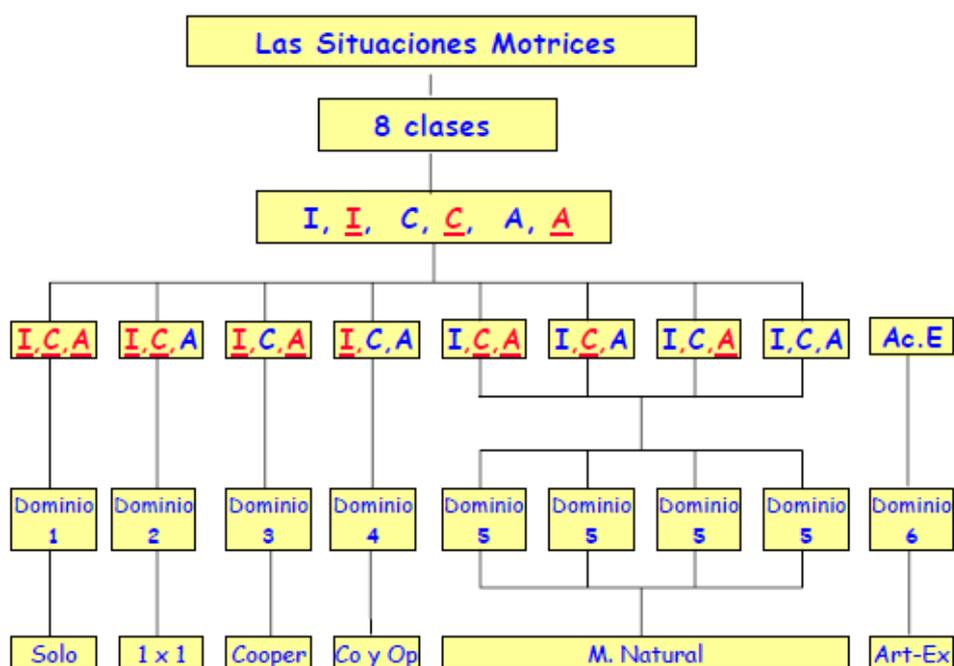


Figura 6. Dominios de acción (Parlebás, 1986; en Larraz, 2008, p.6)

A continuación se exponen los seis dominios de acción (Larraz, 2008):

DOMINIO 1- Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros. Actividades realizadas principalmente de forma individual. Suelen ser acciones medibles, con parámetros espaciales o temporales.

DOMINO 2- Acciones de oposición interindividual. Actividades en situaciones de enfrentamiento uno contra uno.

DOMINO 3- Acciones de cooperación. Hay que resolver un problema común que requiere la cooperación de todo el grupo. No hay enfrentamiento con otros grupos ni personas. Todos ganan. Implica procesos de diálogo, ayuda y solidaridad.

DOMINO 4- Acciones de colaboración y oposición. Son acciones colectivas que requieren la colaboración con las personas del mismo grupo para superar a las del grupo contrario. Suelen ser situaciones con alto grado de codificación, en las que cobra gran importancia el respeto de unas normas y reglas de juego.

DOMINO 5- Acciones en un entorno físico con incertidumbre. Actividades en un medio desconocido o, fundamentalmente, en el medio natural. La clave es la correcta interpretación de las variaciones en el medio. Tiene gran importancia la seguridad.

DOMINO 6- Acciones con intenciones artísticas y expresivas. Acciones con finalidades estéticas y comunicativas. También suele haber una relación estrecha con el ritmo. Se prestan mucho a la organización de proyectos de acción colectiva. (p. 5-6)

Como hemos podido observar, el nuevo currículo, que se basa en la praxiología, y que agrupa los contenidos en acciones motrices o dominios de acción, los cuales tienen problemas motrices comunes, tal como señalaba Parlebás (1996) favorecerá la utilización de modelos alternativos en la enseñanza deportiva, especialmente los modelos horizontales. En relación con esto, Kirk (2005) señala que el modelo de enseñanza que elija un maestro, más que un contenido, se debe convertir en un centro de organización sobre el que construir el programa de EF.

Bajo nuestro punto de vista, ya no será necesario llamar a las UD como el deporte que se enseña, lo que hace que la enseñanza se centre en un solo deporte y sea más específica, sino que hará que se agrupen varios deportes por su estructura y las situaciones similares facilitando la labor del docente.

Su repercusión inmediata al alumnado será que esta forma de agrupar los contenidos favorecerá a la transferencia del aprendizaje adquirido por los alumnos y una mayor comprensión sobre cómo se juega. También les hará más participes y conscientes de lo que hacen.

Para concluir este marco teórico vamos a sacar unas breves conclusiones en relación con esto:

- Debemos tener muy presentes los tres conceptos explicados inicialmente para poder realizar una enseñanza deportiva acorde a los fines educativos.

- La nueva ley proporcionará una herramienta muy importante, como es la praxiología, para poder agrupar los contenidos en las distintas situaciones motrices con el fin de facilitar a los alumnos el aprendizaje.

5.- ESTUDIO DE CASO

Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994),

“una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.” (p.13)

5.1.- INTRODUCCIÓN

Con este estudio de caso pretendemos indagar sobre el modelo de enseñanza que utiliza una maestra¹, a través del análisis de distintos instrumentos que hemos utilizado durante el proceso de recogida de datos. También pretendemos analizar la coherencia sobre lo que piensa, dice y hace.

Para ello comenzaremos explicando brevemente en qué contexto se ha llevado a cabo, cómo lo he llevado a cabo y por último analizaremos toda la información recogida.

Las conclusiones, que más tarde se las enseñaremos a la maestra, pueden ayudarla a reorganizar la forma de enseñar en un futuro. Por lo que tanto, este estudio de caso también ha sido una retroalimentación entre la maestra, como actual docente y yo, como futuro docente.

5.2.- CONTEXTO

El estudio de caso le he llevado a cabo en un colegio que está situado en la periferia de la ciudad de Segovia. El colegio solo cuenta con una línea.

¹ Se utiliza el término “maestra” para referirnos a la docente a la que hemos realizado el estudio de caso.

En el colegio hay un alto porcentaje de alumnos inmigrantes, sobretodo de países de América Latina o del Norte de África. También hay alumnos de etnia gitana.

En el ciclo donde hemos realizado el estudio de caso hay un total de 33 alumnos, siendo 16 alumnos (2 chicos y 11 chicas) en el tercer curso y 17 alumnos (11 chicos y 6 chicas) en el cuarto curso.

Las clases de educación física se realizan en un pabellón cercano y su duración es de dos horas.

Perfil del docente: mujer de mediana edad, en torno a los 45 años, con unos 20 como docente. Actualmente esta como docente en el área de psicomotricidad en infantil y de Educación Física en toda Primaria. Estudió magisterio de ciencias y matemáticas en Segovia, ya que no se quería desplazar. Posteriormente, al gustarle esta experiencia, cursó la especialidad de educación física el primer año de su implantación en la antigua Escuela Universitaria de Magisterio de N^a Señora de la Fuencisla, actualmente edificio Rector Santiago Hidalgo.

Añadir que el año pasado fue mi tutora de prácticas, estando con ella unos tres meses. Por lo tanto partí de una base de cómo trabaja en sus clases.

5.3.- INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados durante el proceso de recogida de datos han sido:

- Historia de vida de la maestra, donde nos cuenta brevemente las influencias desde que era alumna en el colegio hasta el día de hoy como docente. (Anexo II)
- La unidad didáctica de baloncesto del 2º ciclo, donde la maestra tiene desarrollado lo que pretende enseñar. (Anexo III)
- Entrevista a la maestra, en la cual ampliamos información sobre sus influencias y sobre su forma de dar clase; por último completamos sobre los modelos de enseñanza deportiva y hablamos sobre la nueva ley de educación. (Anexo IV)
- Observación de las sesiones. Tomamos información sobre la metodología de la maestra y de los alumnos. (Anexos V y VI)

- Entrevistas a los alumnos. Tomamos una muestra de 14 alumnos (8 del tercer curso y 6 del cuarto), donde les hicimos unas preguntas antes de empezar y al finalizar la UD. (Anexos VII y VIII)

A continuación mostramos dos tablas (ver Tabla 4 y Tabla 5) donde aparecen codificados los objetos de observación y instrumentos utilizados, mostrando de dónde proviene la información. Además aparecen las abreviaturas que utilizaremos a lo largo de este análisis para guardar el anonimato que les garantizamos desde el principio.

Tabla 4. Codificación de los objetos de observación (Elaboración propia)

Objeto de análisis	Abreviación	Informante
Alumno (Curso 3º) / Alumno (Curso 4º)	O3.1 / O4.1; O4.2; O4.3	Alumnado
Alumna (Curso 3º) / Alumno (Curso 4º)	A3.1; A3.2;... A3.7 / A4.1; A4.2; A4.3	Alumnado
Maestra	M	Maestra
Investigador	Y	Investigador

Tabla 5. Codificación de los instrumentos utilizados (Elaboración propia)

Instrumento	Abreviación	Informante
Historia de vida	HV	Maestra
Unidad Didáctica Baloncesto	UD	Maestra
Entrevista maestra (Parte 1 y 2)	EM1 y EM2	Maestra
Entrevistas alumnos	EO3.1; EA3.2; EO4.2; EA4.1	Alumnado
Observación de sesiones 3º	O3S1; O3S2; O3S3 y O3S4	Investigador
Observación de sesiones 4º	O4S1; O4S2; O4S3 y O4S4	Investigador

5.4.- DESARROLLO

Para llevar a cabo este estudio me puse en contacto con la maestra de EF del colegio en el que hice el Practicum II el año pasado. Después de exponerle en que iba a

consistir mi TFG, la maestra se sintió entusiasmada y decidió colaborar conmigo. Inmediatamente se lo comuniqué al colegio para que estuviera al corriente.

Durante el primer mes (principios de marzo) la pedí documentos elaborados por ella tales como la programación del 3º ciclo y varias UD sobre deportes. También fui a llevarla los ítems para que me realizara su historia de vida. A la semana siguiente fui a recogerla, pero me encontré con que solo había respondido a los ítems que la preguntaban, sin profundizar en ello. Con esto mi tutor decidió que se podría completar con una entrevista que la haría más adelante.

A finales de marzo y principios de abril, con previa recomendación de mi tutor, fui durante dos sesiones de hockey (deporte que estaba realizando antes de semana santa) para realizar unas observaciones prueba para ver cómo me desenvolvía *in situ* y si los ítems relacionados eran los correctos; también me serviría para adaptarme a la situación de observador y conocer a los alumnos (aunque ya les conocía del año pasado).

Nada más llegar a estas sesiones de prueba surgió el primer contratiempo, el alumno de prácticas iba a llevar a cabo la UD de balonmano que iba a observar, por lo que la maestra me sugirió que lo hiciese con la UD de baloncesto del segundo ciclo. Esto me supuso un problema de cara a los alumnos, ya que a los del segundo ciclo no les conocía y no sabía cómo se desenvolvían en clase de EF.

Una vez resuelto esto, observé a los alumnos del tercer ciclo en sus últimas sesiones de hockey, pese a que no sería a ellos a los que observaría, ya que los del segundo ciclo no estaban realizando ningún deporte.

Durante esta semana de prueba pedí permiso al centro y a la maestra para que me dejaran grabar en audio las entrevistas sobre el deporte que iba a realizar a los alumnos. Al darme el visto bueno, y con previa recomendación por parte de ambas partes elaboré un justificante para que los padres supieran lo que iba a hacer sus hijos.

Al no haber estado con los alumnos del segundo ciclo no pude explicarles en que iba a consistir mi papel de cara al futuro en la UD de baloncesto, por lo que tampoco pude darles el justificante (ver anexo VIII), esto lo delegue en la maestra de EF que si que se lo explicó a los alumnos.

Aquí surgió un pequeño problema. La idea de la entrevistas era hacérselas a la mitad de la clase, que a su vez serían completadas por un cuestionario inicial y final que pasaría a

todo el alumnado del segundo ciclo. Pero al ir la semana anterior a las vacaciones de Semana Santa a hacerles las preguntas, apenas entreviste a 8 alumno de los 33 que son en el segundo ciclo. Visto esto decidí darles el justificante a todos los que faltaban y así aumentar el ratio de alumnos que podían ser entrevistados.

En este punto el tutor y yo decidimos que realizaríamos las entrevistas a una muestra de alumnos y nos centraríamos en estos durante las observaciones para observar el progreso durante el transcurso de la UD.

Después de Semana Santa estuve yendo durante cuatro semanas los lunes desde las 9:00 hasta las 14:00. Acompañé a la maestra en todo, pese a que había periodos en los que no había clase. Durante ese tiempo hablaba con ella sobre aspectos que había visto de la sesión y que bajo mi punto de vista se podían mejorar.

Durante las observaciones me centraba en el papel que desempeñaba la maestra y lo que realizaban los alumnos, especialmente a los que habían sido entrevistados para ir viendo su evolución. Todo esto lo hacía de una forma aislada, sin intervenir en el funcionamiento de las sesiones.

Después de finalizar la observación de la UD realice las entrevistas finales a los alumnos y a la maestra. Todas las entrevistas fueron transcritas literalmente y las observaciones de las sesiones fueron pasadas a formato digital.

Una vez que tenía todos los instrumentos observe como la maestra no utilizaba el modelo comprensivo, que era el que había desarrollado en el marco teórico, por lo que tuve que reestructurarlo y ampliarlo buscando en más bibliografía relacionada con este tema.

Por último, llevé los resultados y las conclusiones a la maestra para que esta fuera consciente de cómo realmente enseña el deporte y ayudarla a ir poco a poco rediseñando su metodología hacia las más actuales y que la favorezcan con la nueva ley de educación.

5.5.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis hice un volcado de datos en una tabla compuesta por tres aspectos relevantes. Dichos aspectos los he ido aprendiendo a lo largo de la formación

inicial, especialmente en las asignaturas de Juegos y Deportes y Educación Física y Salud, en la mención de educación física. Los aspectos son los siguientes:

1.- La metodología empleada por la maestra y lo que deriva de esta, como son la función de la maestra durante las sesiones, su estructura, el feedback que aporta a los alumnos, el tipo de actividades que realiza, ciclos de reflexión-acción, utilización del lenguaje e información, resolución de conflictos y evaluación.

2.- El aprendizaje adquirido por los alumnos a lo largo de las sesiones.

3.- Las influencias que ha tenido la maestra a lo largo de su vida, desde que era alumna en el colegio hasta el día de hoy como docente.

El análisis de todo esto nos proporcionará la información necesaria para comprobar si la maestra tiene coherencia con su forma de pensar, su forma de decir y su forma de actuar en relación con la enseñanza deportiva.

6.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1.- ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

A continuación expondremos los resultados relacionados con los aspectos metodológicos empleados por la maestra.

A) Papel/función de la maestra

La maestra es la principal guía de aprendizaje de los alumnos, por ello su papel debe ser primordial. Durante esta UD hemos comprobado cómo ha utilizado distintos estilos de enseñanza en la misma sesión, incluso intercambiándolos. Entre estos destacan el mando directo modificado (más flexible); en cuanto a la realización de las tareas sí que vemos algunas que tienen que ver con el estilo de asignación de tareas, la resolución de problemas y descubrimiento guiado:

“La maestra llama a todos los alumnos y les reúne en la mitad del campo. Les explica lo que tienen que hacer en el pilla pilla”. (O4S1 p.2)

“La maestra hace la división del grupo según el orden de lista (...). Les manda ponerse en fila india, unos en frente de los otros (...). Va diciendo cuando tienen que salir cada pareja, que tipo de pase tienen que hacer” (O4S2 p.7)

“La maestra va caminando entre las líneas laterales de los campos y observa a los alumnos, dándoles pequeñas indicaciones a los alumnos más estáticos para que se vuelvan más participativos en el juego” (O4S4 p. 16)

“Durante el juego la maestra está involucrada en su función de guía del juego y da consejos generales a los alumnos como: “chicos, hay que defender uno contra uno, no valláis todos a por el balón” (O4S4 p.17)

Está claro que no todos los modelos son efectivos para una misma actividad como señala Metzler (2005), por lo tanto el maestro deberá conocer y combinar varios modelos y estilos de enseñanza para que el aprendizaje sea el máximo posible, pero teniendo en cuenta las características de los alumnos.

B) Estructura de la sesión

En las sesiones de la maestra puedo diferenciar tres partes (UD).

La primera sería el calentamiento, durante el cual hace un ejercicio de activación, que normalmente suele ser de correr como el pilla pilla o liga suma.

En la parte principal, donde realmente la maestra debería exponer y enseñar a los alumnos sobre la UD, diferencio dos partes, una donde se trabajan las habilidades técnicas: bote, pase, tiro; y otra táctica, donde se juegan partidos 4vs4.

Ella dice que esta división no la hace con esa intención, sino con el objetivo de enseñar la habilidad X de dicho deporte. Ella más que en el deporte piensa en las habilidades implícitas de ese deporte.

“No lo hago pensando en lo que es técnica y en lo que es táctica eee, yo digo, yo que quiero trabajar, los lanzamientos, qué juegos podemos hacer para trabajar los lanzamientos, independientemente después de que luego cada juego lleve implícito” (EM2, p.12-13).

Al igual que nosotros, la maestra piensa que la técnica y la táctica se complementan:

“Yo no veo una táctica sin técnica y una técnica sin táctica, yo creo que tienen, vamos, las dos cosas no van separadas” (EM2, p.12).

Es cierto que para poder desarrollar la táctica previamente los alumnos deben tener adquirido algo de la técnica relacionada con las habilidades motrices básicas, tal como exponíamos en el modelo horizontal estructural (Blázquez, 1986), pero la maestra se centra mucho más en los aspectos técnicos.

Por último sería el periodo de vuelta a la calma, donde hace juegos en los que el nivel de intensidad es mucho menor que en el resto de la sesión (K.O. o polis y cacos). Este periodo hay días que le hace y días que no.

Esta forma de dividir la clase es la forma más usual de división en las clases de EF relacionadas con la enseñanza deportiva (esperemos que así sea) o los entrenamientos que realizan en equipos deportivos, como nos dice un alumno entrevistado.

“Empezamos con un juego, y después entrenamos con los pases y tirar a canasta” (A4.1, p.15)

C) Feedback

La maestra ha dado varios feedback durante las sesiones y creemos que han sido el adecuado en las situaciones en que se han dado; la mayoría de veces era para reforzar una habilidad que el alumno había realizado correctamente, en otras ocasiones era para solucionar problemas que surgían durante el juego o para prevenirlos.

“Muy bien O3.1, sigue así” (O3S1 p. 3)

“Tirar más fuerte a canasta” (O3S3 p. 10)

“Chicos no podéis ir todos a por quien tiene el balón, ya que los otros aros están desprotegidos y se la pueden pasar, por lo que tendréis que cubrir cada uno a uno” (O4S2 p. 8)

“Cuidado chicos, tenemos que subir la cuerda para que no nos cuelgue” (O4S2 p.6)

“No vayáis todos al mismo lado que sino no vais a tener espacio para botar bien” (O4S3 p.11)

Durante los pases la maestra va diciendo comentarios a los alumnos en relación con lo que está viendo: “muy bien O4.1, sigue así”, “recuerda como he dicho que tenéis que pasar”, “tienes que lanzar el balón más fuerte”, “tienes que levantar los brazos un poco más” o “de atrás hacia adelante” (refiriéndose al movimiento de brazos). (O4S2 p.7)

El feedback es un recurso que debe ser utilizado por el maestro en distintas situaciones, según lo requiera, para que el alumno pueda asentar el conocimiento adquirido con mayor facilidad. En los modelos alternativos es un recurso esencial, ya que el alumno es el centro del aprendizaje (Devís y Peiró, 1992) y en torno a él gira la educación, y es necesario que refuerce el aprendizaje con estos comentarios

D) Ciclos de reflexión-acción

Observamos que el único ciclo que se mantiene fijo durante todas las sesiones es el que hace al principio de la sesión para recordar lo que han realizado durante la(s) sesión(es) anterior(es). Durante las sesiones aparecen varios periodos de reflexión, sobre todo en la

pausa que realiza en los juegos de colaboración-oposición en los que hay que alcanzar un objetivo.

En estos ciclos casi siempre hace que participen los alumnos y que ellos mismos sean los protagonistas de su aprendizaje (Omeñaca, 2013), la maestra hace que los alumnos recuerden que han hecho durante las sesiones anteriores, pongan normas, busquen sus propias soluciones, etc. Pero en algunas ocasiones, al no encontrar respuesta por parte de los alumnos, es la propia maestra la que dice que es lo que tienen que tener en cuenta para la próxima vez.

Hace un recordatorio de las dos sesiones anteriores. La maestra pregunta cómo había que pasar, a lo que varios alumnos contestan a la vez las cuatro formas que les enseñó y la maestra pide calma y que contesten de uno en uno, por lo que pregunta un tipo de bote a estos alumnos y así se enteran el resto (O4S3 p.10)

Hacen una parada y la maestra dice que van a jugar con las reglas que digan los alumnos. Varios alumnos dicen las reglas específicas que han aprendido de este deporte (...) (O4S4 p.16)

La maestra pregunta a todos “¿Por qué han conseguido dar 9 pases seguidos?”, se hace un silencio y nadie responde, a lo que la maestra dice en voz alta “por los espacios, porque han sabido encontrar espacios mientras que pasaban” (O3S2 p. 8)

Estos ciclos son de vital importancia para que los alumnos aprendan de sus propios errores a través de las preguntas que el maestro va haciendo para guiarles en su aprendizaje (Bunker y Thorpe, 1982). El maestro es el guía de los alumnos y este tiene que poner especial énfasis de atención durante el juego del niño para elaborar preguntas que le ayuden a aprender.

E) Tipo de actividades.

La maestra realiza dos tipos de actividades, analíticas en las que se centra en el desarrollo de una habilidad técnica específica como puede ser el bote, pase o tiro, y globales, en las que se desarrolla una situación cuya estructura es lo más parecida al deporte real, en este caso baloncesto.

La evolución de estas tareas ha sido de las analíticas a las globales, característica del modelo tradicional. Empieza por juegos lúdicos de todos contra todos, añadiendo el balón de baloncesto para que al final jueguen a juegos de colaboración-oposición para poner de manifiesto las habilidades que “han adquirido” (ya sabían).

Juegos analíticos:

“Juego pilla pilla con balones de baloncesto para mejorar el bote” (UD y O3S1 p.1)

“Juego de pases laterales que tienen que ir dándose los alumnos mientras que van avanzando por el campo” (UD y O3S2 p.7)

Juegos globales

“Free Basket o partido de baloncesto 4vs4” (UD y O4S3 p.12)

En relación con Devís y Peiró (1992), cabe que señalemos otro aspecto fundamental del juego: las modificaciones o variantes, que se usan para facilitar o dificultar la práctica, según requiera el aprendizaje del alumno.

La maestra pita y dice que ahora lo tienen que hacer con la otra mano (la no dominante). (O4S1 p.4)

La maestra no sigue una progresión de dificultad en los juegos, es decir, el aprendizaje no se va adaptando a las necesidades que el juego plantea, como señalan Devís y Peiró (1992). Si cambiamos el orden de las actividades no alteraría para nada la sesión, por lo que no hay un aprendizaje significativo. La maestra se justifica diciendo

“(…) yo no les enseño deportes, yo les enseño juegos, que jueguen con los stick de hockey, que jueguen con los balones de baloncesto, porque luego ya están las escuelas deportivas que ahí es donde realmente les enseñan” (EM1, p.6)

Estas palabras no deberían ser dichas por un profesional de la docencia, ya que está relegando la enseñanza y la educación deportiva de los alumnos a un ámbito extraescolar.

F) Utilización del lenguaje e información

Puesto que el lenguaje (oral) es el principal medio de transmisión de los maestros, debemos procurar en todo momento utilizar un lenguaje acorde con la edad de los alumnos a los que vamos a enseñar.

En el caso de la maestra utiliza un lenguaje muy técnico a la hora de explicar los contenidos o las actividades y a veces es fácil de confundir, lo que hace que tenga que volver a repetirlo.

En cambio para preguntar a los alumnos cosas concretas es clara y sencilla, cosa que los niños agradecen con su participación en las respuestas. Muchas veces las explicaciones van acompañadas de gestos o demostraciones con los alumnos, para que estos capten mejor lo que quiere transmitir.

“La maestra vuelve a explicar el juego de una forma más sencilla y con varias representaciones para que capten mejor la idea del juego” (O3S1 p.3)

“¿Cuál es la forma de botar el balón y que no te lo quiten?” (O4S4 p.14)

“La maestra vuelve a decir los nombres: “pase de pecho, pase picado, pase de beisbol, pase por encima de la cabeza” y hace los distintos movimientos con la pelota ya que varios alumnos tienen dudas” (O3S2 p. 5)

“Porque en vez de contarte una cosa de una manera que no entiendas, te las explica de como tú lo puedes entender y no de otra manera” (EA 3.6, p.28)

“Porque lo dice, nos lo explica y después nos ayuda a algunas veces si no lo entendemos” (EO4.1 p.4)

G) Resolución de conflictos o problemas

Durante las sesiones la maestra ha llevado las riendas, dejando muy poco libertad a los alumnos, quizás por eso cuando no prestaba atención a ciertos alumnos estos hacían lo que querían. De ahí que hayan sucedido situaciones incómodas e inapropiadas durante las explicaciones de la maestra o alguna “pelea” entre ciertos alumnos durante las fases del juego.

Muchos alumnos intentan hacer trampa diciendo “no me ha tocado” o “no tenía el balón cuando me ha dado”. La alumna gitana al ser pillada se enfada

y dice “no me agarres, ya sé que me has dado”. La maestra pide calma y que no intenten hacer trampas. (O3S1 p.3)

Durante la explicación hay alumnos a los que se les escapa el balón o botan instintivamente, a lo que la maestra responde: “si botáis me callo y no explico el juego hasta que os estéis quietos” y se oyen algunas quejas de los alumnos más aplicados. (O4S3 p.11)

A mitad de este periodo surge un problema grave, la alumna gitana había cometido una infracción leve (dobles), por lo que una alumna (A3.5) le pide la pelota, lanzándosela a la cara (...). La maestra toma la decisión de sentar a la alumna hasta que termine este juego. La alumna no parece estar preocupada. (O3S3 p.12)

H) Evaluación

Este aspecto le hemos echado en falta, ya que no se ha producido ninguna evaluación. Tan solo al principio de las sesiones pregunta a los alumnos sobre que hicieron la sesión anterior para recordarlo.

Repaso de la sesión anterior y explicación de la de hoy. Durante el repaso pregunta los tipos de botes que hay, a lo que varios alumnos hacen la forma y el movimiento del bote. También pregunta sobre los tipos de pases que hicieron la sesión anterior, tan solo dos alumnos son los que responden (O3.1 y O3.7) (O3S3 p.9)

En cambio, como ya sé la forma de actuar de la maestra, lo que sí que hay es una calificación numérica al final de la UD. Esta calificación se basa en si los alumnos han cumplido los criterios de evaluación propuestos por la maestra, tal como se refleja en su UD.

Por lo tanto esta calificación es un poco “a ojo” ya que esta tiene una idea de cómo son sus alumnos, cómo actúan, que participación tienen, ve si “han aprendido” lo que ella pretende, etc.; entonces ella a partir de todo esto pone una nota que suele ser a los “buenos” y que participan buena nota y así bajando hasta el aprobado. Podríamos decir que la maestra se basa en una evaluación final y resultadista.

Lo que sí que lleva a rajatabla y lo tiene en cuenta a la hora de calificar es el ítem de higiene y aseo como podemos observar al inicio de sus sesiones:

La maestra pasa lista y pregunta si han traído las cosas (zapatillas de recambio y toalla), recuerda que alumnos no trajeron esto en la UD anterior y dice que si se repite dos veces en una UD se suspende (O4S1 p.1)

Creemos que esta es una labor primordial del maestro y base y fundamento de toda educación y labor docente que se precie como señalan López et al. (2006) sobre qué tipo de evaluación podemos usar en educación física, y no solo centramos en la evaluación del alumnado, sino también en nuestra función como docente para mejorar.

I) Otros aspectos

Otros posibles aspectos para analizar podrían ser los agrupamientos que utilizan, el espacio empleado, los distintos materiales que utilizan y la distribución del tiempo. No vamos a profundizar sobre estos porque no extenderíamos demasiado, tan solo voy a señalar una apreciación personal como investigador y observador:

- La maestra la mayoría de las ocasiones formaba los grupos aunque fueran los alumnos los que elegían a sus compañeros, ya que ordenaba elegir a un chico o chica según conviniese. De esta forma los grupos eran heterogéneos, o al menos lo intentaba pese a las diferencias del ratio alumno-alumna.

- El espacio empleado podría haber favorecido mucho más a la práctica, ya que este ha sido limitado por las propias características de los juegos lúdicos. Debería utilizar el espacio como un recurso más. No basta con conocer el espacio, es decir, con lo que se ve, sino que hay que saber la posible distribución que realizan los alumnos instintivamente durante el transcurso de las actividades.

- Los materiales empleados han sido los propios del deporte que enseñaba y estaban adaptados a los alumnos (minibalones de baloncesto, ajuste de la altura de la canasta), a excepción de la primera sesión. Por su parte, con los demás materiales que cuenta en el pabellón (aros, conos, ladrillos, etc.) podría haber realizado muchas variantes de los juegos propuestos y ha caído en la monotonía.

- En cuanto al tiempo, la clase se queda reducida a 90' de los teóricos 120' que aparecen en el horario debido al desplazamiento del colegio al pabellón y viceversa. De los

90' se pierde tiempo en las explicaciones repetidas de los juegos, inflar los balones o colocar el material, etc. Esto limita mucho más el tiempo en que el alumno esta en movimiento y el tiempo de aprendizaje. Podría decir que el tiempo aprovechable por el alumno es de unos 70'.

6.2.- APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Cabe señalar que el aprendizaje del alumnado no era un objetivo propuesto inicialmente, pero era necesario llevar a cabo un seguimiento sobre este para ver si la forma de enseñar la maestra generaba la adquisición de aprendizajes que se proponía en su UD.

Nosotros, por el contrario que la maestra, sí que hemos llevado a cabo un proceso de evaluación, dividida en tres partes y utilizando dos instrumentos:

- Evaluación inicial a través de la entrevista y algún comentario inicial introductorio anotado en las observaciones
- Evaluación continua mediante las hojas de observación
- Evaluación final a través de entrevistas una vez terminada la UD

En cada fase de evaluación, podemos distinguir tres grandes contenidos de aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal, tal como señala la maestra en su UD.

Las entrevistas iniciales nos sirvieron para ver que cuales eran los conocimientos previos que tenían los alumnos sobre el baloncesto y si realizaban algún deporte fuera de la escuela. A través de las observaciones pudimos comprobar cuál era su evolución y con las entrevistas finales pudimos observar el aprendizaje adquirido.

Hemos podido comprobar que pese a estar distanciados en un curso (no confundir con años, ya que hay alumnos que han repetido) las evidencias sobre sus diferencias en la práctica son notables, al menos al principio de la UD.

También a la hora de preguntarles hemos observado como los del curso inferior tardaban más en contestar, nos negaban a las preguntas o simplemente no respondían. En cambio, los de cuarto sí que contestaban con un vocabulario más amplio relacionado con el baloncesto, por lo que podemos deducir que el año anterior hicieron baloncesto.

- Conocimientos previos a las sesiones

Les preguntamos que si saben algo de baloncesto y qué es lo más importante. Inicialmente, nos responden negativamente, indecisos pero finalmente nos dicen algo o nos dicen directamente lo que saben. Cabe señalar que muchas respuestas eran las mismas pero con palabras distintas y que los alumnos que iban a baloncesto extraescolar sabían más que el resto.

Podemos agrupar las respuestas en tres grupos relacionados con los distintos tipos de contenidos: reglas del juego (contenidos conceptuales), aspectos tácticos y aspectos técnicos (contenidos procedimentales) y valores (contenidos actitudinales)

Reglas del juego:

“Pues que no se puede tocar el balón con el pie” (A3.3 p.12)

“Que pues que si botas y paras de botar y vuelves a botar son dobles” (O4.3 p.9)

Aspectos tácticos y técnicos:

“Es que no sé cómo explicártelo” (...) “que cuando estamos en un partido no botar tan lejos porque nos quitan el balón” (A3.7 p.29)

“Tirar a la canasta, quitar el balón, defender” y “atacar” (A4.1 p.14)

“Pues solo puedes dar tres pasos sin botar, si vas corriendo botando no puedes parar y botar otra vez”(O4.2 p.5)

Valores:

“El, ay cómo se decía, la compañía, el grupo ayudarse y eso” (A3.6 p.25)

“Pues en meter canasta a los otros y jugar cooperativo” (O4.1 p.1)

- Adquisición de conocimientos durante las sesiones.

Durante las sesiones observamos como los alumnos van progresando a la hora de desenvolverse en las distintas actividades que la maestra propone.

Al principio vemos que a muchos alumnos, y no solo a la muestra que entrevistamos, les cuesta realizar las habilidades físicas básicas que se requieren para este

deporte (bote, pase y lanzamiento). Estas van mejorando con el transcurso de los juegos debido a la insistencia de la maestra por realizar dicha adquisición aisladamente.

“A muchos alumnos les cuesta cantidad botar los balones, A3.2 y el otro chico, empiezan botando con dos manos y la maestra les dice que boten con una; otros como O3.1 se preocupa de pillar o que no le pillen, por lo que pierde el balón con frecuencia. A3.3 y A3.6 van despacio, pero controlan el balón. El juego se vuelve un poco lento en comparación con la vez anterior cuando no llevaban el balón”. (O3S1 p. 2)

“Durante el juego puedo observar como los alumnos con mayor habilidad motriz son los que consiguen meter canasta de forma repetida y no hacer ningún signo de alegría, a no ser que supere en puntuación a su rival directo; en cambio con los alumnos que no tiene tan desarrollado la motricidad o les cuesta más realizar el movimiento técnico del baloncesto apenas meten canasta y cuando lo hacen se alegran”. (O4S4 p.17)

Durante los “partidos”, aparte de las carencias técnicas anteriormente comentadas, también observamos cómo les cuesta enfrentarse tácticamente en equipos, sobre todo a los que no realizan deporte fuera de la escuela. Hay veces que esto se realiza gracias a las indicaciones de la maestra cuando está recordándoselo, pero en el momento que desaparece vuelven a surgir los mismos desajustes que había anteriormente.

“Comienzan a jugar. Al principio los alumnos sí que cubren a quien les ha mandado la maestra, pero a medida que avanza el juego, hay alumnos que están perdidos, otros que cubren “a quien no debían” y otros que van detrás de la pelota sin conseguir nada”. (O3S2 p. 8)

“El equipo que tienen a O3.1 y A3.7 es muy superior al otro, que lo que hace básicamente es ir detrás de la pelota, sin llegar a robarla en la mayor parte del tiempo. Anotan bastantes veces y realizan pases entre todos los miembros del equipo”. (O3S4 p. 14)

“Esta vez, tan solo un equipo ha conseguido los 10 pases. Este equipo estaba formado por O4.2, O4.3 y otro que es muy bueno en EF y además va a baloncesto. Este equipo estaba dirigido por estos tres alumnos, que iban

dando indicaciones a los demás, de tal modo que si algo fallaba estos les decían lo que tenían que hacer”. (O4S2 p.8)

Pese a que no queda reflejado explícitamente, hemos notado como a nivel general, los alumnos sí que han progresado técnicamente, mejorando las habilidades básicas. A su vez, el desarrollo táctico se ha visto mermado por lo dicho anteriormente, se le ha dado más importancia a mejorar técnicamente que a comprender cómo poder jugar. Prueba de ello han sido los juegos realizados como el pilla-pilla, muralla, pasar en fila...

- Conocimientos finales

En esta entrevista preguntamos a los alumnos las mismas preguntas estándar, qué saben de baloncesto, cuál es su objetivo y cómo se juega. Además les preguntamos por la forma de dar clase de la maestra, con el añadido que la comparamos con la forma de los entrenadores de baloncesto por parte de los alumnos que van a dicho equipo.

Pese a que han estado cuatro sesiones, podemos decir que hemos notado un leve aprendizaje, sobre todo por parte de los de tercero, que eran los que menos sabían inicialmente. En cambio, los alumnos de cuarto han acabado sabiendo prácticamente lo que sabían al inicio.

Reglas del juego:

“Mmm que no se puede quitar el balón cuando lo tienes en las manos (...)”
(A3.2 p.9)

“No dar el balón con el pie” y “No hacer... dobles.” (A4.1 p.16)

Aspectos tácticos y técnicos:

“Pues... hay que ir botando la pelota, pasársela a algún compañero que sea de tu equipo, y... irse acercando a la canasta que tengas... eee tienes que meter, no se puede dar con el pie, y intentar meter a canasta” (A3.3 p.13)

“Eee la pelota se botar con las manos, la tienes que meter en una red, en una que se llama canasta, y ganas puntos” (A3.4 p.18)

Valores:

“Mmm... No discutir” (A3.4 p.18)

“(…) y tenemos que jugar en equipo” (O4.1 p.2)

En cuanto a la forma de enseñar de la maestra, todos los alumnos están de acuerdo en que les gusta por los juegos y porque se lo explica muy bien y no cambiarían nada. Como excepción de esto último señalar a un alumno (O4.2 p.7) que prefiere estar todo el rato activo, en vez de estar en filas o eliminados.

Ahora bien, las respuestas a estas preguntas eran previsibles, ya que los niños no van a decir que no les gusta la forma de enseñar de la maestra, por eso preguntamos a los alumnos que iban a baloncesto para comparar si se aprende o no y cuál prefieren.

Nos dicen que aprenden más en el equipo de baloncesto, “porque los entrenadores han jugado mucho al baloncesto, han tenido muchos partidos, pues nos explican todo lo que es del baloncesto”. (A3.7 p.34). En general, estos alumnos nos dicen que aprenden más, porque les enseñan para ganar partidos (deporte competición), pero que la forma de enseñar de la maestra les gusta, ya que “es más fácil y no te exige mucho” (A4.1 p. 17).

6.3.- INFLUENCIAS

En este apartado expondremos las distintas influencias que ha tenido la maestra desde su niñez hasta la actualidad, siempre relacionados con la enseñanza deportiva. Para ello hemos utilizado varios instrumentos: su historia de vida y dos entrevistas.

El periodo de su niñez y adolescencia, pese a que le cuesta mucho recordarlo, parece que no la ha influido a la hora de la enseñanza deportiva “creo que no, espero que no, porque si no solamente saltarían a la comba y jugarían al baloncesto y al fútbol” (EM1, p.1). Además nos dice varias veces que no se acuerda muy bien de cómo enseñaban sus profesores, tan solo dice “hay que jugar al baloncesto, te lanzaban los balones de baloncesto y tu hacías lo que buenamente podías o querías, y si no la comba” (EM1, p.1). Viendo esta información podemos decir que de forma directa, estos maestros no han tenido especial importancia a la hora de enseñar.

Por el contrario, donde más aprendió fue en su formación inicial, como ella misma afirma “fue donde realmente aprendí lo divertida e importante que es la educación física para el desarrollo de las personas en todos sus ámbitos” (HV, p.1)

Pese a que no tenía vocación docente, estudió magisterio por quedarse en Segovia. Primero hizo el magisterio de matemáticas y ciencias y el primer año que se implantó la especialidad de EF se reenganchó, como dice ella. Esta etapa fue la que más le influenció, lógicamente, como la docente de EF que es ahora “Yo desde luego que estoy haciendo en mis clases lo que a mí me enseñaron allí” (EM1, p.3)

Desde que acabó la formación inicial, la maestra ha tenido tres vías distintas de influencia:

- Formación continua: “Pues los seminarios, he estado haciendo un seminario de EF durante más de 10 años” y “algún curso de formación” (EM1, p.4). La maestra cree que esto es importante, pero que realmente no aprende: “A mí las cosas teóricas de CFIE pues ¿qué me enseñan?, me dan papel, que luego no leo en casa” (EM1, p.4)

- Iniciativa personal: “sobre todo miro por internet, por la revista del patio que viene al cole que vienen propuestas nuevas y me suelo comprar algún libro y lo leo cuando puedo” (EM1, p.4). En relación con los libros dice “los que más relacionados están con la metodología son un rollo, ponerte a leer eso es un rollo, entonces pues bueno lo tienes ahí en papel, pero si no te lo cuentan pues casi nunca te pones a leer” (EM1, p.5)

- Tutora de prácticas: “(...) llevo 4-5 años que yo realmente de los que aprendo, vuelvo a repetir es de los alumnos de prácticas” (EM1, p.4), además añade que hacen una retroalimentación común entre ellos, “pues me plantean el que yo reflexione sobre como hago las cosas, ahora pues o sobre como las nuevas metodologías que hay, hacen unas cosas con los críos, parar reflexionar sobre ello y volver a repetir con las propuestas de los niños y eee he visto deportes nuevos que yo por ejemplo siempre les he tenido en mente hacer y leía la teoría y no me enteraba de nada (...)” (EM1, p.5)

Como vemos en todas estas influencias, la maestra intenta mejorar su práctica docente siempre; a nivel teórico la cuesta comprender y la crea confusión, pero es en la práctica, a través de la observación, cuando se hace una idea y evoluciona más hacia una enseñanza actual “cada día aprendes cosas nuevas, tú te das cuentas que las cosas que les llegan a los críos y las cosas que no les llegan, entonces dependiendo que sus demandas tú cambias” (EM1, p.5)

Con todas estas influencias la maestra define su metodología de la enseñanza deportiva como:

“una metodología activa, participativa, los críos están continuamente moviéndose, participativa porque tengo en cuenta también sus propuestas, individualizada, porque atiendes, intentas atender a los distintos niveles de cada uno de ellos. Más o menos así sería, y como me gusta trabajarlo” (EM2 p.8).

En cuanto a la implantación de la LOMCE, la maestra no está preocupada, ya que ha experimentado varios cambios y no la han supuesto un reto:

“Ya ha habido más cambios de leyes y nos hemos ido incorporando. Es que lo único que cambia no, problemas ninguno, es que no vamos a tener ningún problema, es que se va a trabajar lo mismo pero llamado de otra manera. Es que con la ley anterior a esta igual, que han hecho, han cambio el nombre del bloque de contenidos y se trabaja lo mismo, y ahora pues va a ser igual, vamos yo no la he visto”. (EM2, p.16)

Además añade como será su futura forma de trabajarlo:

“No, pues trabajaría pues igual que ahora, eee yo me hago mi programación anual, yo los bloques de contenidos me los reparto y hago la distribución de las cosas que voy a trabajar y mm ya está. Que los voy a llamar deporte de invasión al fútbol, balonmano, baloncesto, hockey y rugby, pues si, los tendré que llamar deporte de invasión, pero se va a trabajar lo mismo”. (EM2, p.16)

7.- CONCLUSIONES

Después de analizar y mostrar los resultados sobre cómo es y concibe la enseñanza deportiva expondremos algunas conclusiones que servirán como crítica positiva a la maestra para que pueda llegar a reorganizar su enseñanza hacia un modelo actual para que supla las carencias que hemos mostrado:

- Metodología

En cuanto a la metodología, su mayor influencia proviene de la formación inicial, siendo esta modificada por aspectos que observa en los alumnos de prácticas y que quiere realizarles igual que ellos, de ahí su incongruencia, ya que ella a día de hoy no está preparada para realizar lo mismo, debido a la formación más actualizada de estos últimos.

Esto se observa principalmente en los distintos aspectos metodológicos que utiliza, ya que hace un popurrí. Esto a priori sería lo lógico, dependiendo de la situación de aprendizaje que se requiera, pero ella los utiliza sin tener una base pedagógica y contradiciéndose con su forma de pensar. Los estilos de enseñanza también varían dependiendo del momento, del modelo tradicional utiliza el mando directo o la realización de actividades analíticas y del modelo alternativo utiliza periodos de reflexión-acción o actividades globales entre otros aspectos. No tiene definido claramente ningún modelo en el que la podamos enmarcar.

La forma de enseñar deporte tendría que ajustarse más a la realidad de dicho deporte. Tendría que dejar a un lado los juegos lúdicos que son la base de sus sesiones, donde el niño pasa el rato y centrarse más en los juegos modificados o las formas jugadas, que son donde realmente se muestra la esencia de los deportes y pueden llegar a comprenderlos

Por lo tanto creemos que la maestra debería investigar un poco más sobre los grandes modelos de enseñanza deportiva que hay en la actualidad, ya que como observamos en la entrevista no los conocía. Para ello le podremos facilitar el presente TFG y la bibliografía en la que nos hemos basado para que profundice sobre el tema. A partir de aquí podría comparar las ventajas y limitaciones de estos y elegir el más apropiado a su forma de enseñanza.

- Aprendizaje

Por el aprendizaje adquirido por estos alumnos, podríamos decir que el modelo de enseñanza sí que sirve para aprender, pero observando los conocimientos previos y finales, y el desarrollo *in situ* durante las sesiones observamos una carencia de enseñanza táctica y comprensión a la hora de ejecución.

La enseñanza se ha basado sobre todo a nivel conceptual (ej. que tipos de pases hay, como botar, las distintas reglas que hay), pero a la hora de poner en ejecución estos conceptos no se ha dado, ya que la maestra no ha sabido relacionarlos correctamente creando situaciones o retos que propiciaran al uso adecuado de estos, lo que facilitaría la comprensión por parte del alumnado. Los juegos modificados habrían sido un buen recurso didáctico para poder desarrollar estas carencias.

Por otro lado, creemos que la maestra debería haber partido de todo el conocimiento previo que poseían los alumnos, ya que para muchos, los aspectos técnicos como el bote, pase, etc. les son familiares y no les resulta un reto a superar. De este modo se hubiese ajustado mucho más a las necesidades que requerían los alumnos.

Por lo tanto la maestra debería tener más en cuenta al alumnado a la hora de hacer las diferentes propuestas y ajustarse a las necesidades de este. El alumno es el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de este tiene que girar la labor de la maestra. No puede hacer lo mismo con los dos cursos ya que parten de distintos niveles psico-motores.

- Influencias

Pese a que intenta tomar de referente a los alumnos de prácticas para poner al día su forma de enseñar, no lo consigue completamente, ya que como hemos observado, todavía sigue manteniendo aspectos desde sus principios como docente, especialmente los adquiridos durante la formación inicial. Esto es un problema que debe solventar ya que desde que se inició como docente han cambiado las leyes de educación y por lo que nos dijo durante la entrevista no la afecta a su forma de enseñar.

El hecho de que la hayan enseñado deportes aisladamente a lo largo de su vida se ve reflejado en la elaboración de sus UD: UD de baloncesto, UD de hockey, etc. Ella enseña deportes del mismo modo que la enseñaron, tan solo cambia la forma de realizarlo durante las sesiones, que es a través de juegos más bien lúdicos.

Por lo tanto, todas las influencias que ha ido teniendo a lo largo de su vida se han ido adhiriendo en su forma de entender y enseñar el deporte, aunque ella crea que no, tal como se ven reflejadas en sus clases. Esto le hace tener una mezcla de ideas que se contradicen, lo que limita el aprendizaje de los alumnos.

Para concluir vamos a añadir unas últimas palabras que servirán de guía a la maestra para renovar su método de enseñanza.

Ahora que se va a haber un cambio de ley educativa, es una buena oportunidad para que la maestra modifique su forma de enseñar deporte, ya que muestra carencias, de las cuales unas se podrían fácilmente y sin apenas ayuda y otras que requieren de un trabajo individual y de un agente externo que la guíe durante .

Lo primero que debería hacer sería reflexionar sobre todo lo que está escrito en este documento y reflexionar en relación con su práctica docente.

En segundo lugar, como ya hemos dicho anteriormente, debería buscar documentos, libros, etc. para hacer una profundización teórica sobre el deporte y su enseñanza en la escuela, siguiendo la línea que hemos propuesto en nuestro marco teórico. En este paso sería aconsejable que contase con la ayuda de expertos que la guíasen y la ayudasen a enfocar sobre su futura línea de enseñanza.

Una vez recabada toda la información posible convendría ajustarse al modelo que más se asimile a su forma de entender el deporte, quedando descartado el modelo tradicional.

Por último debería ir incorporando poco a poco a su práctica todo el aprendizaje que ha ido adquiriendo durante este proceso, e ir acoplando lo que marca la ley a su nueva forma de enseñar. Es recomendable que no lo haga todo de golpe, sino poco a poco, ya que así se dará cuenta de sus virtudes y sus fallos y podrá repetirlo o no a medida que avanza el tiempo.

8.- ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE

La realización de este trabajo me ha supuesto indagar sobre qué es lo importante de la enseñanza deportiva y la relevancia que esta tiene, así como la forma en que se enseña. El hecho de utilizar una metodología de investigación que no había usado antes, el estudio de caso, me ha ayudado a profundizar sobre esto.

Durante la elaboración del trabajo me he dado cuenta de que la renovación en la forma de enseñanza es necesaria y el método que he utilizado me ha proporcionado una forma de poder aplicarlo a mi futuro. También le puede orientar a cualquier persona que esté involucrada con el mundo de la educación y quiera renovar su forma de enseñanza.

Este tipo de estudios se puede realizar en cualquier contexto, no solo en las clases de EF, por lo que sirve de oportunidad a todos los docentes de llevar a cabo un proceso donde se autoanalice o le analice un agente externo de forma crítica con el único objetivo que la mejora.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo señalar que no hemos podido realizar un seguimiento total de la maestra en el proceso de enseñanza deportiva, por lo que no podemos generalizarlo, pero si aproximarlo a la realidad de esta. Esto se hubiera suplido en gran medida si hubiese hecho el Prácticum II y el TFG simultáneamente.

Otro instrumento que me hubiera servido para dar más credibilidad y solidez al estudio habría sido poder contar con un apoyo audio visual durante la observación de las sesiones.

Este estudio nos abre nuevas vías para posteriores investigaciones de cómo conseguir que esta maestra, ya que es a la que hemos realizado el estudio, reconduzca su método de enseñanza a una más acorde a la actualidad, ofertándole nuestra ayuda, bibliografía,... Además, con la nueva ley, podemos observar cómo la maestra se adapta a la nueva organización que tendrá el currículo de esta área.

También, dentro del área de EF hay otros contenidos que son de igual importancia que el deporte y que se desarrollan en menor medida, como son los artísticos-expresivos. Este trabajo me puede hacer investigar más sobre todos los contenidos del área, con el fin de abarcar todo el currículo.

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009, enero-julio). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 23, 101- 128.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca
- Blázquez, D. (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE. Barcelona
- Blázquez, D. y Hernández, J. (1984): “*Clasificación o taxonomías deportivas*”. Barcelona: Monografía. INEF
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Castejón, F.J. (1994). La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico. *Revista complutense de educación*, Vol. 5 (2), 137-151.
- Contreras Jordán, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. *Concepto y actualidad de los estilos de enseñanza* 280 - 292. Barcelona: Inde.
- Contreras, O.; De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001): “*Iniciación deportiva*”. Síntesis. Madrid.
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista De Educación Física*, nº 40, 2-10.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: INDE.
- Devís, J., y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. *Arboleda, R. Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*, 105-125.
- 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.
- Fernández García, E. (1998). El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. *Élide, Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, Año I, 71-76.
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.

- Grupo de Estudios e Investigaciones Praxiológicas (GEIP, 1.998). Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología Motriz: Objeto, Campo, Clasificaciones e Ideología. *Kinesis*, 26, 5-11
- 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.
- Jiménez, F. (2002) Estudio praxiológico de las estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala. (Tesis doctoral). Las Palmas de Gran Canaria
- Kirk, D. (2005). Model-Based Teaching and Assessment in Physical Education: The Tactical Games Model. En Green, K. y Hardman, K. (2005, Eds) *Physical Education: Essential Issues*. London: Sage.
- Méndez Giménez, Antonio (coord) (2009): *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Wanceulen Editorial deportiva. Sevilla.
- Metzler, M. (2005). “Implications of model-based instruction form Research on Teaching: a focus on Teaching Games for Understanding”. 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. (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.
- Larraz, A. (2002). *Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón -Educación Primaria: Educación Física*.
http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf
 (Consulta: 26 de Mayo de 2014).
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. *Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Huesca* :
<http://efypaf.unizar.es/rec/PONENCIAALFREDOLARRAZpraxiologia.pdf>
 (Consulta: 25 de Mayo de 2014)
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993): *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Barcelona, Inde

- López, V. M. (coord.) (2006) La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Revista Retos*, 10, 31-41
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebás, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna* (2ª Edición). Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Brunicardi, D. (2010): Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados (Tesis doctoral). Segovia.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). <http://lema.rae.es/drae/?val=deporte> (Consulta: 20 de Mayo de 2014).
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2013). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: Editorial C.C.S.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Usero, F. y Rubio, A. (1993): *Juega al rugby*. Madrid: Escuela Nacional de Entrenadores de la FER. Consejo Superior de Deportes.
- Wein, H. (1991): *Hockey*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Wein, H. (1995): *Fútbol a la medida del niño*. Real Federación Española de Fútbol. Madrid.
- Yin, R.K. (1994). Case Study Research – *Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage

Referencias legislativas

- LOE. Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de Mayo, BOE nº106
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE nº 295
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, *B.O.E. nº 293*.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria., BOE nº 52

10.- ANEXOS

Anexo 1 Justificante

Anexo 2 Historia de vida

Anexo 3 Unidad Didáctica Baloncesto

Anexo 4 Entrevistas maestra

Anexo 5 Observación de las sesiones 3º curso de primaria

Anexo 6 Observación de las sesiones 4º curso de primaria

Anexo 7 Entrevistas alumnos tercer curso

Anexo 8 Entrevistas alumnos cuarto curso