



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Observación y análisis de la intervención docente de dos profesores en relación al contenido “deportes de invasión”: ¿Qué modelo de enseñanza utilizan?

Autor/es

Alejandro Seral Cortés

Director/es

Javier Zaragoza Casterad

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015/2016

Índice de contenido

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 2. OBJETIVOS | 7 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 8 |
| 3.1.- La enseñanza del deporte en el marco curricular | 8 |
| 3.2. Los modelos para la enseñanza deportiva | 20 |
| 3.2.1. <i>El modelo técnico o tradicional</i> | 20 |
| 3.2.2- <i>El constructivismo como fundamento de un nuevo modelo de enseñanza: el modelo comprensivo.....</i> | 25 |
| 3.2.3.- <i>El modelo de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos.....</i> | 29 |
| 3.2.3.2. Descripción del modelo y principios para la práctica | 29 |
| 3.2.3.3. Fundamentos metodológicos del modelo TGfU y del modelo Trifásico.. | 32 |
| 3.2.3.4. La organización curricular: la clasificación de los juegos deportivos | 32 |
| 3.2.3.5. Los juegos modificados como actividades de enseñanza..... | 33 |
| 3.2.3.6. Orientaciones para desarrollo de la comprensión | 34 |
| 3.2.3.7. Estrategias para estimular el pensamiento táctico basadas en la verbalización y la escritura..... | 35 |
| 3.2.3.8. Las modificaciones en los componentes del juego para estimular el pensamiento táctico..... | 36 |
| 3.3. La observación y el análisis de la intervención docente como estrategia en la formación del maestro..... | 37 |
| 4. PARTE PRÁCTICA | 40 |
| 4.1 Contexto..... | 40 |
| 4.1.1. <i>Descripción del profesorado participante</i> | 43 |
| 4.1.2. <i>Descripción de los dos grupos clase</i> | 43 |
| 4.2. Instrumentos y procedimiento | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 5. ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES | 67 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | 69 |
| 7. ANEXO 1 | 71 |
| 8. ANEXO 2 | 73 |

Título:

- Observación y análisis de la intervención docente de dos profesores en relación al contenido “deportes de invasión”: ¿Qué modelo de enseñanza utilizan?

Title (in english):

- Observation and analysis of the educational intervention of two different teachers in the content “invasion games”. What is the method that they use?

Autor:

- Elaborado por Alejandro Seral Cortés.

Director:

- Dirigido por Javier Zaragoza Casterad.

Presentación del Trabajo de Fin de Grado:

- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2016

Número de palabras (sin incluir anexos):

- La totalidad del trabajo presenta 17.521 palabras.

Resumen

En ocasiones, no existe una coherencia entre lo que pensamos y lo que hacemos. En este trabajo, me he propuesto observar y analizar dos metodologías, desde mi punto de vista, totalmente opuestas justificándolo mediante la grabación de videos de distintas sesiones así como entrevistas y encuestas en el contenido “deportes de invasión”. Con esto, extrayendo los resultados, también quería trasladar a los distintos profesores la percepción que ellos tienen de sí mismos y mi propia percepción, todo ello analizado desde las bases de los modelos deportivos.

Palabras clave

Análisis, observación, Educación Física, intervención docente, deportes de invasión, metodología.

1. INTRODUCCIÓN

Mi trabajo de fin de grado está basado en las experiencias vividas durante el periodo de prácticas mediante el programa Erasmus + el cual ofrece, a través de la Universidad de Zaragoza, la oportunidad de realizar una nueva experiencia en tu formación como docente en otro país, en mi caso, en el colegio Europa School Culham (Abingdon, Reino Unido). He centrado mi proyecto principalmente en la observación de dos metodologías totalmente opuestas, una metodología muy distinta a la española y, otra la metodología que nos han enseñado como referencia en la Universidad de Zaragoza, durante los últimos dos años del grado Magisterio (Educación Primaria). Las seis sesiones que he observado y analizado han sido impartidas a niños de dos diferentes cursos, Year 4 and Year 5 (equivalentes a 3º y 4º de Educación Primaria, respectivamente).

Así, he querido reflejar no solo lo observado y las características de las instalaciones, características de los alumnos, característica del profesorado, etc. sino además aquello que en mi opinión se debería tener en cuenta a la hora de educar la Educación Física, el cómo llevar a cabo las clases para llegar a un fin muy claro, el aprendizaje de los niños y niñas.

En la etapa de Educación Primaria, los niños experimentan un desarrollo extraordinario de sus habilidades y motivaciones para pensar acerca de lo que hacen, predecir el resultado de sus acciones, el lenguaje y recordar sus experiencias mostrando que las vivencias que adquieren son significativas para su crecimiento integral. Sintiéndolo mucho y dándome mucha pena, mediante mi análisis de intervención docente, he llegado a la conclusión que ningún de los aspectos que acabo de mencionar se han llevado a cabo por parte del profesor inglés, Sergey. Por el contrario, el profesor español Cristian que defendía la metodología con las características que acabo de mencionar, ha llegado al éxito dejando en muy buen lugar la Educación Física española, de la que nos deberíamos sentir muy orgullosos comparándola con la Educación Física establecida en el currículo inglés.

Por ello, durante este periodo en el Reino Unido, he valorado lo importante que es la buena función del docente puesto que, en mi opinión, el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la calidad de los profesores que lo tienen bajo

su responsabilidad. Esta calidad, a su vez, está en función de la formación que estos reciben sobre todo en el proceso posterior de su desarrollo profesional continuado. Cada vez es más importante que los docentes dominen la materia o materias que imparten, siendo erróneo en mi caso de observación de prácticas, ya que el “docente” inglés que he observado, el único título de formación que poseía era Basketball Coach (Entrenador de Baloncesto), siendo Cristian futuro docente de Educación Primaria especializado en el área de Educación Física.

Resaltando aspectos positivos, en el tránscurso de estas prácticas, he sentido el gran cariño que un niño puede tener hacia la figura del maestro, la motivación que muestran cuando se introduce alguna novedad, la sensación de satisfacción cuando un niño disfruta con un nuevo conocimiento y, todo ello, me ha ayudado enormemente a tener conciencia de la labor que en un futuro desempeñaré y a estar cada día más seguro que eso es lo que quiero hacer.

También, decir que la dedicación a esta profesión es bastante complicada pero a su vez importantísima, puesto que estamos preparando a niños para que en su futuro tengan autonomía como personas y obtengan los máximos éxitos posibles.

Por ello, la Educación Física con el resto de asignaturas en Educación Primaria es imprescindible para la persona, pues en ella se inculcan numerosos valores, normas, hábitos que van formando la futura personalidad del individuo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales que pretendo atender en este trabajo son:

- Observar y analizar la intervención docente de dos diferentes profesores en relación al contenido deportes de invasión para determinar qué modelo de intervención han utilizado (modelo tradicional vs modelo comprensivo).
- Comprobar la percepción que tienen los profesores analizados sobre su estilo de enseñanza en las clases de Educación Física.

3. MARCO TEÓRICO

3.1.- La enseñanza del deporte en el marco curricular

La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) nos muestra los juegos de invasión necesarios que los alumnos deben ser capaces de llevar a la práctica dentro de los distintos cursos de la etapa de Educación Primaria. Centrándonos en el área de Educación Física, se pueden diferenciar seis bloques de contenido. Destacar que los cinco primeros están relacionados con las distintas situaciones donde se desarrollan acciones motrices en diferentes contextos y el último, se centra en los hábitos de vida saludable, la gestión de la vida activa y los valores.

La temática que voy a trabajar en mi Trabajo de Fin de Grado está conectada con todos los deportes de invasión existentes, que los encontraremos vinculados con el tercer bloque de contenidos “Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición”. Lo redactan de esa manera ya que dentro de los deportes de invasión no existe solamente la cooperación sino que también tienes una oposición, que tendrás que superar si quieras llegar a la meta o al objetivo propuesto. Se trata de un bloque de contenidos amplio, donde no solo te puedes obsesionar con una de las partes, ya que no tiene sentido, pues las dos están interconectadas. Como bien nos dice la LOMCE, en este bloque de contenidos los alumnos deben cooperar en busca de un objetivo o meta común. Lo que se debe dejar claro y controlar con los alumnos desde un principio es la competitividad ya que este tipo de juegos lleva a ello, se debe trasmitir la importancia de que deben ser un grupo, un equipo y que entre todos tienen que llegar al objetivo marcado, ya que de eso tratan los juegos colectivos, según la metodología trabajada en las clases.

Para justificar las palabras anteriores, la ley define las acciones motrices de cooperación-oposición de la siguiente manera:

“Acciones de cooperación y oposición. El contexto es la acción colectiva de enfrentamiento codificado. En este dominio se agrupan los juegos deportivos, tradicionales o no, con o sin balón; por ejemplo: el marro, las cuatro esquinas, el baloncesto y el voleibol, entre otros”. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Para distinguir las situaciones que he mencionado anteriormente, la LOMCE nos las presenta de la siguiente forma:

- Juegos de cancha dividida.
- Juegos tradicionales.
- Deportes modificados.
- *Juegos de invasión.*

Respecto a las orientaciones metodológicas, dentro del contexto educativo, se pretende lo siguiente:

Las acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición van en dos direcciones. En la primera, se pretende comprobar si se adquieren, perfeccionan y enriquecen las acciones motrices elementales y si se construyen otras de mayor complejidad combinando o encadenando las primeras. A lo largo de la etapa el alumnado mejorará su eficacia y su ejecución motriz, su coordinación y disociación motriz, el control y la anticipación de sus acciones. Será capaz de ir seleccionando las más apropiadas para adaptar sus conductas a situaciones y medios variados. En la segunda, se persigue comprobar si el alumnado, al practicar actividades de colaboración y colaboración-oposición, actúa de forma consciente y en razón de intenciones determinadas por la finalidad del juego y por la lectura de la situación, siempre cambiante y cargada de incertidumbre, que proviene de compañeros y adversarios. También se debe observar si es capaz de identificar y aplicar reglas y principios de acción propios de este tipo de actividades, tales como, crear un desequilibrio a su favor, progresar y orientarse hacia la portería, desmarcarse en un espacio libre estratégico, permuto de roles con otros participantes, elección de estrategias individuales o colectivas. Podremos observar cómo el alumnado se ve sumergido en un conjunto de reacciones emocionales que van unidas al juego y a lo que se juega, que deberá controlar y dominar. (Currículo E.F Anexo II BOA, página 7).

Quizá el aspecto más significativo en esta citación, son la aparición de los principios operacionales también llamados principios de acción, los cuales no son ni más ni menos que las competencias que debe adquirir el niño para resolver los problemas con éxito que le plantea este tipo de deportes. Estos, que están desarrollados posteriormente, los observaremos separados en cada uno de los niveles educativos de la Educación Primaria.

Si seguimos analizando la ley educativa, nos aparecen los contenidos a trabajar en juegos de invasión. Se puede observar que no se distinguen entre cursos, por tanto, en la siguiente tabla trataremos los estándares de aprendizaje para cada uno de los cursos, del primero al sexto.

Tabla 1. Estándares de aprendizaje relacionados con deportes de invasión en el primer curso de Educación Primaria (bloque 3)

| PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | |
|---|--|
| ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE | |
| Est.EF.3.1.3. | Realiza e identifica acciones motrices para ajustar los movimientos corporales a las demandas de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición. |
| Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. | Identifica los aprendizajes específicos para conseguir acciones sencillas con éxito en la práctica de actividades cooperación y/o cooperación-oposición. |

Extraída de la ORDEN del 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Tabla 2. Estándares de aprendizaje relacionados con deportes de invasión en el primer curso de Educación Primaria (bloque 3)

| SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | |
|--|--|
| ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE | |
| Est.EF.3.1.3. | Comprende y resuelve acciones motrices, con la ayuda docente, de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición. |
| Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. | Comprende la lógica de las situaciones planteadas y resuelve, con la ayuda docente, situaciones sencillas en las que se realicen acciones motrices de cooperación y/o cooperación-oposición tanto cuando es atacante y defensor. |

Extraída de la ORDEN del 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Tabla 3. Estándares de aprendizaje relacionados con deportes de invasión en el primer curso de Educación Primaria (bloque 3)

| TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA |
|--|
| <p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</p> <p>Est.EF.3.1.3. Comprende y resuelve acciones motrices de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición.</p> <p><u>Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. Comprende la lógica de las situaciones planteadas y resuelve con éxito situaciones sencillas en las que se realicen acciones motrices de cooperación y/o cooperación-oposición tanto cuando es atacante y defensor.</u></p> |

Extraída de la ORDEN del 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Tabla 4. Estándares de aprendizaje relacionados con deportes de invasión en el primer curso de Educación Primaria (bloque 3)

| CUARTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | |
|--|---|
| ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE | |
| Est.EF.3.1.3. Encadena lanzamientos, recepciones, atrapes, botes, etc., con intención evidente cuando actúa en situaciones de cooperación y cooperación-oposición. | Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. Encadena acciones para resolver situaciones de retos cooperativos y/o situaciones modificadas de cooperación-oposición asumiendo los diferentes subroles. |

Extraída de la ORDEN del 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Tabla 5. Estándares de aprendizaje relacionados con deportes de invasión en el primer curso de Educación Primaria (bloque 3)

| QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | |
|--|--|
| ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE | |
| Est.EF.3.1.3. Encadena con autonomía lanzamientos, recepciones, atrapes, botes, etc., con intención evidente y eficacia cuando actúa en situaciones de cooperación y cooperación-oposición. | |
| Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2 Encadena acciones para resolver con autonomía situaciones de retos cooperativos y/o situaciones modificadas de cooperación-oposición asumiendo los diferentes subroles. | |

Extraída de la ORDEN del 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Tabla 6. Estándares de aprendizaje relacionados con deportes de invasión en el primer curso de Educación Primaria (bloque 3)

| SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | |
|--|--|
| ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE | |
| | Est.EF.3.1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes. |
| | <u>Est.EF.3.3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver con éxito situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices (de oposición o cooperación o cooperación-oposición).</u> |
| | Est.EF.3.3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales para proceder más eficazmente en el juego modificado. |

Extraída de la ORDEN del 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Para dejar claro el bloque de contenidos en el que está basado este trabajo, quiero hacer hincapié de nuevo en él y para ello, lo cito textualmente, extrayéndolo de la ley:

Bloque 3. Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición. Este bloque presenta dos tipos de aprendizajes específicos: los relacionados con las acciones de cooperación y los relacionados con las acciones de cooperación y oposición. En los primeros un grupo de estudiantes debe colaborar para conseguir un mismo objetivo. Las acciones cooperativas plantean una actividad colectiva con interdependencia positiva que demanda colaboración, ayuda recíproca, comunicación y coordinación de acción entre los participantes en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones motrices que den respuesta a las situaciones problema que se suscitan. ... En este grupo de experiencias motrices será conveniente aprender a relacionarse positivamente con los demás, favoreciendo el respeto, el diálogo y la solidaridad entre los compañeros de juego. Algunos juegos tradicionales (duelos de equipos, juegos paradójicos, juegos donde los jugadores pueden cambiar de equipo, etc.), juegos en grupo, juegos de estrategia, deportes adaptados y emergentes (kin-ball, etc.), juegos y deportes modificados basados en la comprensión (TGfU) como los juegos de bate y carrera (béisbol, etc.), los juegos de cancha dividida (voleibol, etc.) y los juegos de invasión (hockey, etc.), así como acciones dentro del modelo de educación deportiva (Sport Education-SE) son actividades que pertenecen a este grupo.” (Currículo EF Anexo II BOA, p.2).

Una vez nombrados los contenidos y relacionados en la tabla con los estándares de aprendizaje de cada uno de los niveles de la Educación Primaria, podemos pasar a estudiar utilizando la tabla los principios operacionales o principios de acción, los cuales son útiles para los docentes a la hora de adaptar sus clases al marco legal y a los aprendizajes necesarios y fundamentales que los alumnos deben trabajar en juegos de invasión.

En la siguiente tabla podemos observar los 6 principios de acción de estas actividades, así como los cursos en los que es más propicio trabajarlos debido a sus diferentes complejidades. Es importante adaptarnos tanto a nivel cognitivo como motriz del alumno a la hora de desarrollar los aprendizajes en los alumnos.

Tabla 7. Principios operacionales con su correspondiente edad a desarrollarlos

| PRINCIPIOS OPERACIONALES Y EDAD A DESARROLLARLOS | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--|
| EDAD | 1.- Control individual significativo (en contexto real de juego) y conservación colectiva del balón. | 2.- Progresión hacia el blanco (objetivo, meta). Acoso | 3.- Creación de un desequilibrio a su favor. | 4.- Puesta en práctica del algoritmo de ataque. | 5.- Puesta en práctica del algoritmo de defensa. | 6.- Encadenamiento y continuidad de acciones, permuta de los roles y cambio de status. |
| 4-5 AÑOS | +++ | +++ | | | | ++ |
| PRIMER CICLO | +++ | +++ | ++ | | | +++ |
| SEGUNDO CICLO | +++ | +++ | +++ | ++ | | +++ |
| TERCER CICLO | +++ | +++ | +++ | +++ | + | +++ |

En la anterior tabla, podemos observar distintas puntuaciones en lo que respecta a la edad del niño/a y el principio operacional, siendo + el menor de los valores, seguido de ++ que sería el siguiente nivel y el máximo se alcanzaría con +++. Los huecos que se pueden observar en blanco significan que no es apropiado o adecuado llevar a cabo ese principio en esa edad. Si encontramos un + significa que se puede llevar a cabo pero no es lo mejor; si encontramos dos (++), significa que es bueno trabajar ese principio para esa edad y, finalmente, si encontramos 3 (+++), significa que se debe implantar casi como obligatoriedad ese principio en el ciclo correspondiente.

En el colegio de la Europa School Culham, trabajaban basándose en el currículo nacional inglés, donde predominan tres asignaturas sobre el resto:

4. Maths (Matemáticas)
5. Literacy (Lenguaje y literatura)
6. Science (Ciencias)

Lo engloban todo en estas tres áreas quedando en un segundo plano el resto de asignaturas, entre las que se encuentra Educación Física, muy poco valorada.

Respecto a la evaluación, realizan diferentes pruebas (assessments) para comprobar el nivel de conocimiento de los alumnos y a su vez les sirve como prueba para los exámenes finales, impuestos por el ministerio de educación inglés cuya realización es obligatoria para todos los alumnos y alumnas de todos los colegios del Reino Unido al mismo tiempo, el mismo día y a la misma hora.

Por último, enlazando lo anterior con mi trabajo, el estudio de la investigación entre metodologías, la ya conocida (Española) y la desconocida (Reino Unido), implicará un trabajo complejo ya que requiere un conocimiento completo de ambas pero que pienso que puede ser útil e interesante en mi futuro como docente y, en especial, como futuro profesional en el área de Educación Física.

3.2. Los modelos para la enseñanza deportiva

3.2.1. El modelo técnico o tradicional

Para empezar a hablar del modelo técnico o tradicional, debemos saber que es un modelo que busca el rendimiento del deportista bajo una perspectiva racionalizadora. Este se basa en intentar sistematizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando objetivos a conseguir, contenidos, criterios de evaluación, es decir, intentar tener un control racional de todo el proceso.

▪ Fundamentos del modelo tradicional.

Respecto a los fundamentos del modelo tradicional, podemos decir que supuso el primer intento de sistematizar la enseñanza del deporte. Según Contreras Jordán, de la Torre Navarro y Velázquez Buendía (2001), este método tuvo repercusiones en el tratamiento del deporte, buscando métodos para la mejora del rendimiento deportivo mediante la aplicación de la tendencia racionalizadora de la sociedad industrial del siglo XX. Se basa en un modelo de enseñanza por objetivos.

Su finalidad es conseguir el máximo rendimiento de los alumnos a través de la adquisición de capacidades técnicas, que pueden expresarse mediante objetivos conductuales.

El modelo tradicional está basado en la teoría psicológica conductista, que a su vez está repleta debido a la corriente empirista o asociacionista. El empirismo nos dice que la experiencia es un aspecto muy importante para llegar a una meta o a los objetivos que nos proponemos, donde entra la asociación entre estímulos en el tiempo y en el espacio, pero para ello tiene que haber una continuidad temporal entre los estímulos. Además, esta teoría dice que el conocimiento verdadero es sólo aquel que es observable donde el papel del alumno es una persona que, simplemente, recibe información.

Otro aspecto importante donde nos podemos apoyar para justificar el modelo tradicional es la socialización ocupacional, en la que tiene gran influencia el profesor de Educación Física (Lawson, citado por Devís, 1996).

Estos pilares dieron lugar a un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje de técnicas deportivas que posteriormente se aplicarán en situaciones globales de juego, lo cual dificulta la transferencia de los elementos técnicos a situaciones globales que reclaman un procedimiento táctico. Por tanto, el análisis de la configuración de juego en la cual el alumno está inmerso durante su participación en un deporte, será deficiente, limitando su participación al empleo de aquellos elementos técnicos que más domine y le aporten más seguridad. Esto es debido a la búsqueda del éxito y el reconocimiento por parte de los demás que el modelo transmite a los aprendices en su afán de lograr resultados mensurables, generando miedo al fracaso y a afrontar situaciones novedosas como un reto.

▪ **Características del modelo tradicional o técnico.**

Como breve resumen de los primeros párrafos de las características del modelo tradicional, he querido redactar dos puntos en los que creo que se reduce con claridad:

- Aprendizaje de las técnicas deportivas como centro de aprendizaje en la enseñanza deportiva.
- Ofrece una amplia variedad de actividades al alumnado para continuar practicando alguna de ellas en un futuro.

Centrándonos en las características fundamentales, Lasierra Aguilá y Lavega Burgués (1993), consideran que hay dos a destacar:

➔ Por un lado, la descomposición de la realidad global deportiva en partes:

Se basa en la determinación de los elementos técnicos que un jugador puede realizar, como por ejemplo, el pase, la conducción del balón o el desmarque.

➔ Por otro lado, su tratamiento analítico y lineal en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

La complejidad va de menor a mayor grado de la misma para dar facilidad al alumno, por tanto el proceso de enseñanza irá de menos a más, en sentido creciente. En función de la complejidad de las destrezas o técnicas que se han de adquirir, éstas se pueden descomponer de forma analítica en partes más simples, dando lugar a

progresiones de ejercicios estructuradas en varias fases, y regidas por una progresión, como ya he nombrado, de lo simple a lo complejo. El profesor es fundamental en este proceso, aunque su relación con el alumno es unidireccional donde el feedback ofrecido solo tiene un objetivo.

Para finalizar este punto, concluir diciendo que la forma mediante la cual el modelo tradicional se ha puesto en práctica en la materia de Educación física, ha sido mediante un currículum denominado multiactividad (Siedentop, 1994), en el cual el número unidades didácticas son numerosas y, dentro de estas, el número de sesiones dedicadas a aprender los contenidos no son suficientes. En muchas ocasiones, estas unidades didácticas no guardan ninguna conexión en cuanto a la secuenciación de contenidos, dificultando en gran medida la adquisición de aprendizajes (Siedentop, 1994).

▪ **Fases del modelo tradicional o técnico.**

Este modelo, es descrito por Contreras Jordán et al. (2001) en tres fases:

- 1) Asimilación de los elementos técnicos o herramientas que los alumnos aplicarán para resolver las distintas situaciones de juego. Buscan la automatización del gesto a través de la repetición.
- 2) Las habilidades técnicas se integran en las situaciones simuladas de juego. El objetivo de los alumnos/as vayan constatando la utilidad de cada gesto técnico o habilidad específica aprendida anteriormente de forma mecánica y que vayan desarrollando su capacidad de percibir sus posibilidades de aplicación
- 3) Se abordan aprendizajes tácticos, individuales, grupales y colectivos con la finalidad de integrar las habilidades técnicas en situaciones reales de juego, en la cual, Contreras Jordán et al. (2001) matizan que sería el único momento en el cual se podría abordar la enseñanza deportiva dando un giro metodológico y empleando tanto estilos de enseñanza cognitivos así como estrategias prácticas globales. A los alumnos les costaría gran esfuerzo asumir un papel activo en el proceso de enseñanza y tomar decisiones durante el juego así como la dificultad que el propio profesor de Educación Física encontraría para asumir un papel de guía y animador, a cambio del de “director”. (Contreras Jordán et al, 2001, p.149).

- **Críticas al modelo tradicional o técnico.**

Las principales críticas a este modelo han recaído sobre el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, el alumnos, el cual es ignorado, pues no se tienen en cuenta sus motivaciones e intereses.

Otra crítica que tuvo mucho peso fue la secuencia de una clase bajo este modelo, que comenzaría con un calentamiento, seguida de una parte principal dedicada al aprendizaje de los fundamentos técnicos y por último, culminaría con una situación de juego global, en la que los alumnos intentarían transferir los aprendizajes a una situación real (Contreras Jordán et al. 2001). El análisis y reflexión sobre este tipo de clase, originaron las críticas planteadas por Bunker y Thorpe (1986), lo cual fue la base para estos dos autores para la elaboración del modelo de enseñanza comprensiva del deporte. Se basaban en los siguientes motivos (Bunker y Thorpe, 1986, p.7):

- a) La gran mayoría de los alumnos obtenían poco éxito debido al énfasis sobre el rendimiento ; b) Adquirían poco conocimiento sobre los juegos ; c) Formación de jugadores supuestamente hábiles, que poseen técnicas inflexibles y con una pobre capacidad de tomar decisiones; d) Alumnos dependientes del profesor, o entrenador; e) Fallar en la formación de espectadores conscientes y entendidos, en una época en la cual los juegos y deportes son una forma importante de entretenimiento y en la industria del ocio. (Bunker y Thorpe, 1986, p.7).

Blázquez Sánchez (1995) también rechaza este tipo de propuestas metodológicas en las etapas de iniciación deportiva ya que, como consecuencia del aprendizaje descontextualizado, retrasa el aprendizaje y lo convierte en un proceso aburrido y poco motivante. La búsqueda prioritaria del resultado eclipsa al niño y su iniciativa en el juego. Esto supone que aspectos muy importantes de los juegos deportivos como son la adaptabilidad, incertidumbre y complejidad son ignoradas. Ello afecta de forma directa a la naturaleza del conocimiento, el pensamiento, la reflexión sobre las acciones, la imaginación y creatividad, aspectos todos ellos importantes y que se ponen de manifiestos en contextos próximos a la realidad. (Devís, 1996).

Es muy complicado el trasladar los elementos tácticos a situaciones globales, pero allí es donde está el jugo de este método comprensivo, donde a los alumnos se le hace

reflexionar sobre qué están haciendo, en qué consiste el juego y las estrategias a llevar a cabo (Mandigo, Butler y Hopper, 2007). Por el otro lado, el aprendizaje táctico es abordado mediante un planteamiento inductivo, a través de situaciones tácticas construidas, donde la solución es aportada por el profesor y el alumno las repite (Lisbona Moreno et al. 2009). Solo se busca el éxito y el reconocimiento por parte de los demás compañeros. Esto también genera miedo al fracaso y los alumnos no afrontan situaciones novedosas, más complejas, no asumen los retos que se le proponen o se le dan durante el juego o situación. (Blázquez Sánchez, 1995). Por esto es por lo que, Contreras Jordán et al. (2001), analizan y critican la insuficiencia del modelo técnico desde una doble perspectiva interrelacionada, que son, el contexto de aplicación y el tratamiento pedagógico del contenido deportivo.

Otro aspecto en el cual podemos meter las insuficiencias del modelo tradicional es que los objetivos, competencias básicas y contenidos que recoge el currículum escolar no entroncan con la propuesta tradicional, al estar dicho modelo claramente orientado a la búsqueda de resultado y éxito, que es sólo alcanzable para los alumnos más hábiles. Error muy grave, al no tratar a todos los alumnos por igual y no dar las mismas oportunidades.

Además de todas las críticas nombradas, hay que sumar el problema de transferir los aprendizajes al juego destacado por Lasierra Aguilá y Lavega Burgués (1993), ya que el tratamiento analítico aislado de los elementos técnicos frente a los contenidos tácticos, convierte la enseñanza en un proceso orientado al aprendizaje de elementos aislados entre sí. Esto lo único que hace es disminuir las motivaciones e intereses de los alumnos, fracasando en el propósito de fomentar actitudes positivas hacia la práctica de actividad física y estilos de vida saludables (Lisbona Moreno et al., 2009).

Todas estas connotaciones negativas que posee el modelo tradicional, nombradas en los párrafos anteriores, hacen más que discutible su aplicación ya no sólo en el marco escolar, si no en cualquier etapa del proceso de iniciación deportiva, ya que, cada vez es menor la diferencia entre una iniciación deportiva llevada a cabo en la escuela y la iniciación deportiva en clubes o actividades extraescolares (Castejón Oliva, Giménez Fuentes-Guerra, Jiménez y López Ros, 2003). Por tanto, quedamos que el modelo de enseñanza comprensiva constituye una alternativa que, fundamentada en enfoques constructivistas, adecúa el tratamiento didáctico del deporte al actual sistema educativo.

3.2.2- El constructivismo como fundamento de un nuevo modelo de enseñanza: el modelo comprensivo

3.2.2.1. Características del Constructivismo

¿Qué es lo que implica el constructivismo? Implica una serie de cambios en la concepción del proceso de aprendizaje, entendido este como un proceso de adaptación y acoplamiento a un mundo que constantemente está cambiando (Light, 2008). Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje implica el uso y transferencia de habilidades para solucionar problemas, para lo cual el alumno ocupa un papel protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Haciendo una síntesis de las características más universales de las mismas, se pueden distinguir la participación activa del alumno en la construcción del conocimiento, la consideración del conocimiento y experiencias previas con las que se afrontan los aprendizajes. El diálogo es fundamental para el desarrollo de este proceso de aprendizaje.

3.2.2.2. Participación activa del alumnado

Las personas que intervienen desempeñan un papel activo ya que el conocimiento y el aprendizaje están empapados tanto de los elementos del entorno, como los esquemas del alumno, sus motivaciones e intereses, sus preferencias así como su perspectiva de la situación (Cubero Pérez, 2005).

Esto supone que los alumnos adquieran responsabilidad en su aprendizaje, lo cual permite que atribuyan un mayor significado a sus experiencias de aprendizaje (Fernández-Balboa, 1997).

¿Qué debemos hacer para animar a los alumnos a participar? El profesor debe proponer a los alumnos situaciones de aprendizaje basadas en la solución de problemas. A través del pensamiento crítico (“pensamiento reflexivo que es utilizado para hacer decisiones razonables y justificadas sobre el movimiento”, Ennis, 1987, p.10), el alumno despliega un conjunto de habilidades cognitivas mediante las cuales le permitan contrastar, comparar, formular y evaluar diferentes hipótesis y soluciones.

Un elemento propicio para esto es el uso de cuestiones y pistas para que el alumno desarrolle el pensamiento crítico, tal como sucede en las fases de reflexión y discusión del modelo de enseñanza comprensiva del deporte.

3.2.2.3. El conocimiento y las experiencias previas

Se puede definir como “la totalidad de conocimientos y habilidades de un sujeto” o “lo que él ya conoce de antemano” (Dochy, 1991, p.9).

Los conocimientos y experiencias previas, según Ausubel (2002), están directamente vinculadas al concepto de aprendizaje significativo (“interacción activa e integradora entre nuevos materiales e ideas ya existentes en la estructura del conocimiento del estudiante”).

El alumno asiste a clase con un conjunto de creencias, ideas y actitudes que se han formado de acuerdo a las experiencias personales de cada alumno y que están presentes en la situación de enseñanza.

Respecto a los conocimientos previos, son varias las investigaciones que se han llevado a cabo, en especial en el campo de las ciencias (Enderle, Smith y Southerland, 2009; Chang, 2010; Solaz- Portolés y Sanjosé López, 2007; Wang et al., 2010). Los resultados de estos estudios son unánimes al considerar que el impacto de las tareas o secuencias de aprendizaje varían en función del grado de conocimiento previo de los sujetos participantes. Además, desde un punto de vista didáctico, se concluye que para la resolución de problemas, empleando un pensamiento divergente, el conocimiento previo, junto con las habilidades de razonamiento desempeñan un papel crucial.

En algunas de estas investigaciones el conocimiento previo también se ha utilizado para diferenciar a los mejores y a los peores. El problema que presenta este criterio de categorización es delimitar qué es lo que realmente conocen los sujetos para considerarlos mejores o peores. Otro problema es la evolución del sujeto, puede que un alumno tenga más capacidad para aprender y progrese más rápido, pues así queda claro que lo de hacer diferenciación de niveles y selección no es del todo bueno.

Si nos situamos en una clase de Educación Física, las experiencias tan distintas del alumnado, los convierte en un grupo muy heterogéneo en cuanto a conocimientos, y por tanto en cuanto a niveles de habilidad en el juego. Por tanto, los alumnos se enfrentan a

los planteamientos de enseñanza con un bagaje previo, con unos conocimientos y experiencias que han podido surgir de diversas fuentes. La familia, amigos, clases de Educación física en años anteriores, prácticas informales en su tiempo libre, así como la pertenencia a clubes deportivos han generado unos conocimientos en el sujeto sobre los cuales se construirán otros nuevos (Chen, 2000; Griffin et al. 2001).

Si los conocimientos y experiencias previas son erróneos respecto al contenido que se quiere aprender, no podrá tener lugar un proceso de reestructuración que resulte en un aprendizaje significativo, siendo este conocimiento equívoco el origen de los errores en las distintas situaciones de aprendizaje. Incluso los momentos de práctica formal, como por ejemplo las clases de Educación Física, pueden aportar conocimientos erróneos en el alumnado. El lenguaje, si está poco adaptado al nivel comprensivo de los niños, y la memorización de contenidos sin una comprensión previa, son otras fuentes que pueden dificultar en gran medida el aprendizaje.

3.2.2.4. Aprendizaje situado y comunidades de práctica

Factor fundamental ya que el alumno construye esquemas cognitivos situados en un determinado contexto social y cultural. Es considerado como un proceso de colaboración (Light, 2006), a través del cual, los alumnos trabajan desarrollando una labor de equipo que tiene el potencial de solicitar cambios en el individuo. La colaboración entre los sujetos supone una estrategia que permite a los alumnos solucionar los problemas que plantean las tareas (Juniu, 2006).

El modelo de enseñanza comprensiva, considera los problemas tácticos el origen de la interacción social, generando un conflicto socio-cognitivo, pues existe un acuerdo común en aceptar que los niños y niñas que trabajan con sus iguales presentan un mayor desarrollo que aquellos que lo hacen individualmente (Cubero Pérez, 2005).

Hablaríamos de una interacción proximal cuando los alumnos interactúan con el profesor, portador de mayor conocimiento y experiencia, que permite aumentar su capacidad para solucionar un problema concreto (Cubero Pérez, 2005).

El aprendizaje está situado en los contextos en los cuales se aprende. Estos aspectos son fundamentados por la teoría del aprendizaje situado, que considera el aprendizaje

como un proceso social, situado y configurado por un contexto socio-cultural (Kirk y McDonald, 1998; Light y Fawns, 2001).

La teoría del aprendizaje situado explica la dimensión social del aprendizaje a través del término comunidad de práctica, introducido por Lave y Wegner (1991) y que consideran como un contexto definido por un grupo social, actividades, motivaciones, valores y metas. Una comunidad de práctica es un conjunto de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo, mantenida durante el tiempo y con una relación respecto a otras comunidades de práctica.

En las clases de Educación física, a través de la enseñanza comprensiva del deporte, se pueden crear las condiciones adecuadas para la constitución de una comunidad de práctica, en la cual el alumno pueda explorar de forma libre e intercambiar sus ideas a través de la interacción social. Todo ello puede originar una conexión entre los alumnos, estos y el profesor, y la comunidad de práctica con el mundo real. La participación y las actividades en las cuales los alumnos se implican serán aspectos distintivos de una comunidad de práctica.

Esta participación va incrementándose de forma progresiva, comenzando en un primer momento donde los aprendizajes son fruto de la observación del funcionamiento de dicha comunidad de práctica. Luego, el sujeto se integra cada vez más a través de la participación (el incremento de la participación en el seno de una comunidad de práctica es consecuencia del aprendizaje y asimilación de formas culturales).

En resumen, desde una perspectiva de aprendizaje situado, en el seno de una comunidad de práctica, el aprendizaje ocurre cuando:

- a) los profesores facilitan la interacción y colaboración entre los alumnos, no siendo estos considerados como agentes pasivos.
- b) los profesores parten de los conocimientos previos de los alumnos para la construcción de nuevos conocimientos
- c) mediante las experiencias de aprendizaje, los alumnos asimilan y se apropián del currículo.
- d) los profesores animan a los alumnos a establecer relaciones entre las actividades desarrolladas en clase y la vida real, ya que en las comunidades de práctica el objetivo del

profesor es aportar experiencias educativas que sean auténticas y significativas para los estudiantes (Azzarito y Ennis, 2003).

3.2.3.- El modelo de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos

3.2.3.1. Introducción

Como toda introducción, decir que en este último punto del segundo apartado de mi trabajo de fin de grado se trabaja a través del modelo de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos de Bunker y Thorpe (1982) y se presentan sus características más relevantes. Para ello, están definidos unos objetivos, contenidos y unas formas establecidas de actuar en la práctica y evaluar al alumnado.

En la primera parte del capítulo, se detallarán las dificultades más habituales que encuentra el profesorado al intentar llevarlo a la práctica. En la segunda, las conexiones que se han establecido y debatido entre el modelo TGfU y el constructivismo (clarificar cómo las diferentes perspectivas constructivistas están enriqueciendo de forma considerable el modelo así como la forma de enseñar e investigar los juegos deportivos en el marco de este modelo de enseñanza (Almond, 2001; Butler, 1997; Gréhaigne y Godbout, 1995; Richard y Wallian, 2005).

3.2.3.2. Descripción del modelo y principios para la práctica

Bunker y Thorpe (1982) propusieron un modelo en el que nos enseñan que existen seis etapas dentro el, que van desde un énfasis inicial en los aspectos tácticos del juego al uso contextual de las habilidades técnicas, son las siguientes:

1. Juego modificado: Consiste en presentar un juego modificado que ejemplifique uno o varios aspectos de la naturaleza problemática de uno o varios juegos deportivos estándar.
2. Apreciación del juego: La práctica del juego pretende ayudar a que los jugadores entiendan las reglas que configuran el juego y cómo sus cambios pueden tener implicaciones tácticas. Al mismo tiempo, en esta etapa tiene el objetivo de que los jugadores se familiaricen con otros elementos característicos del juego como el espacio en el que se desarrolla o la forma de conseguir puntos.

3. Conciencia táctica: A través de la participación en el juego modificado y las intervenciones del profesorado para estimular la reflexión, en esta etapa se persigue que los jugadores desarrollen una comprensión básica de los principios tácticos del juego y las acciones que deben emprender para superar al adversario.

4. Toma de decisiones: Llegados a este punto, los jugadores comienzan a diferenciar entre decisiones basadas en qué hacer y cómo hacerlo, llegando a la necesidad de disponer de determinadas habilidades técnicas para resolver las demandas del juego.

5. Práctica de habilidades técnicas: Una vez se ha despertado la necesidad de dominar determinada/s habilidad/es técnica/s para tener éxito en el contexto de juego, en esta etapa los jugadores perfeccionan su ejecución alejados de la complejidad táctica del juego.

6. Rendimiento: Tras la práctica de la habilidad técnica requerida se vuelve al contexto de juego para buscar una participación competente basada en la comprensión de juego y el dominio técnico. (Sánchez, 2013, p.81).

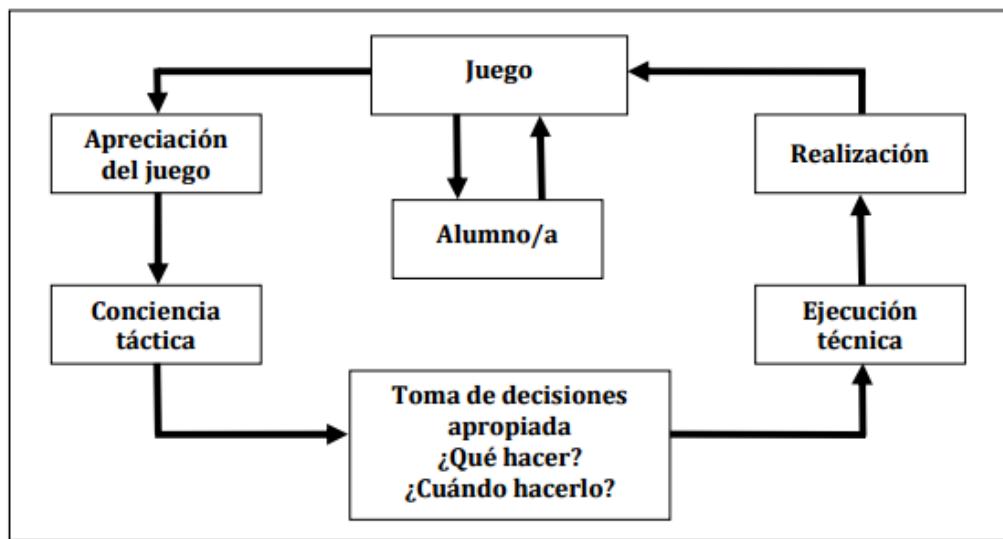


Figura 1. Modelo de Bunker y Thorpe (1982). Sánchez, 2013.

Además, Bunker y Thorpe, 1982, y otros que desarrollaron posteriormente el modelo (Devís y Peiró, 1992; Méndez, 2003), establecieron una serie de pautas o principios generales de aplicación que ayudan a orientar su puesta en práctica en las clases de educación física, que son las siguientes:

a) Oportunidades para la exploración del juego: Los jugadores tienen que tener tiempo para experimentar las demandas tácticas y técnicas de los juegos como paso previo imprescindible para la comprensión y aplicación de sus principios tácticos, así como el dominio contextual de las habilidades técnicas exigidas.

b) Modificación del juego para estimular la comprensión táctica y la participación:

Las situaciones de aprendizaje que propone el modelo son juegos cuyas elementos estructurales pueden manipularse en beneficio del aprendizaje y la participación de los jugadores.

c) Prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales: La incidencia sobre los aspectos tácticos del juego demanda que los jugadores mejoren su capacidad para interpretar qué está sucediendo en el juego y tomar aquellas decisiones que sean más acertadas según la situación en que se encuentren.

d) Provocar la verbalización mediante estrategias diversas: Los profesores tienen que utilizar diferentes estrategias (preguntas, reuniones de equipos, fichas de clase) para que los jugadores expresen su pensamiento táctico.

e) Atención a la calidad de la participación y la experiencia afectiva y emocional de los jugadores: El disfrute y la satisfacción por participar en situaciones de juego accesibles, pero también emocionantes y desafiantes, garantizan su motivación por seguir mejorando su dominio del juego deportivo. A través de las modificaciones y otras estrategias, los profesores también pueden orientar los juegos modificados para que estas cuestiones estén presentes en las clases.

f) Progresión en complejidad y diversidad táctica: Las familias de juegos deportivos y los juegos modificados que las exemplifican tienen que presentarse a los aprendices en un orden que facilite su comprensión, motivación y aprendizaje. (Bunker y Thorpe, 1982; Devís y Peiró, 1992; Méndez, 2003) Sánchez, p.83.

Después de todo esto, Griffin et al. (1997) propusieron un modelo simplificado basado en el que había diseñado Bunker y Thorpe (1982). Este modelo es el llamado modelo trifásico porque reduce a tres las seis etapas del modelo inicial. En concreto, se parte de una situación de juego en el que se introducen modificaciones para hacer emerger un problema táctico propio del deporte que se está aprendiendo. A continuación, se pretende desarrollar la conciencia táctica sobre dicho problema mediante diferentes estrategias dirigidas a la reflexión de los jugadores y estimular

que se den cuenta que resulta necesario mejorar la ejecución de determinado gesto técnico. Tras esto, se pasa a practicar la habilidad técnica con diferentes grados de contextualización, según la dificultad del gesto y el nivel de los jugadores. El ciclo se cierra con una vuelta a la situación inicial u otro más complejo con la intención de transferir el aprendizaje desarrollado en las etapas anteriores.

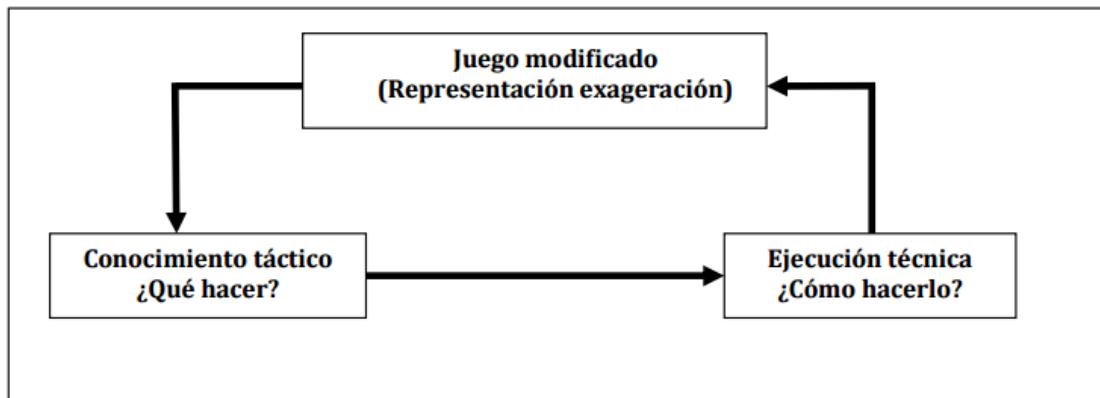


Figura 2. Modelo Trifásico de Griffin, Mitchell y Oslin. (1997). Sánchez, 2013.

3. 2.3.3. Fundamentos metodológicos del modelo TGfU y del modelo Trifásico

Tanto Bunker como Thorpe (1982) tienen la intención, con este modelo, de intentar que el profesorado considerara otros planteamientos metodológicos más coherentes con las inquietudes en la comprensión, la toma de decisiones, el conocimiento práctico y las necesidades de quien aprende.

3.2.3.4. La organización curricular: la clasificación de los juegos deportivos

Teniendo en cuenta la reconocida influencia de clasificaciones anteriores (Mauldon y Redfern, 1967; Ellis, 1983), emergió una nueva clasificación. Almond (1986a) distinguió cuatro grandes grupos de juegos deportivos, en cada uno de los cuales son evidentes las semejanzas en la forma que deben actuar los jugadores para resolver los problemas tácticos a los que se enfrentan.

| Deportes de invasión | Deportes de red y muro | Deportes de bate y campo | Deportes de Blanco y diana |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Baloncesto ▪ Fútbol ▪ Hockey ▪ Waterpolo ▪ Rugby ▪ Ultimate ▪ Balonmano | <p>Deportes de red</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voleibol ▪ Tenis ▪ Badminton ▪ Tenis de mesa <p>Deportes de muro</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Squash ▪ Frontón | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Béisbol ▪ Cricket ▪ Rounders ▪ Kickball ▪ Softball | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Golf ▪ Bolos ▪ Billar ▪ Tiro con arco |

Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos de Almond (1986). Sánchez, 2013.

Como se puede observar, en esta clasificación, el grupo tácticamente más sencillo corresponde a los juegos de blanco y diana, donde el jugador debe alcanzar con un móvil la diana o dianas del juego, con precisión y menor número de intentos que el resto de participantes. Los juegos de cancha dividida tienen como objetivo que el móvil toque el espacio de juego del jugador o equipo oponente, sin que pueda devolverlo, lo devuelva fuera del espacio establecido o lo haga en condiciones desfavorables que permitan obtener ventaja para lograr, finalmente, que éste toque el área de juego del rival. El tercer grupo lo forman los juegos de bate y campo, en los que uno de los equipos lanza el móvil dentro del espacio de juego con el objetivo de retrasar al máximo su devolución o recogida, mientras que realiza ciertos desplazamientos o carreras en una zona determinada, al mismo tiempo que el otro equipo debe realizar esa devolución lo antes posible con el fin de evitar que los lanzadores realicen desplazamientos o lo hagan el menor número de veces. Por último, los juegos de invasión incluyen aquellos juegos deportivos en los que dos equipos tratan de alcanzar la meta contraria con un móvil tantas veces como sea posible y sin que el otro equipo lo consiga más veces (Almond, 1986b; Devís y Peiró, 1992).

3.2. 3.5. Los juegos modificados como actividades de enseñanza

Los juegos modificados (“juego global que recoge la esencia de una o toda una forma de juegos deportivos estándar, mostrando su naturaleza problemática y contextual de forma simplificada, exagerando los principios tácticos y reduciendo las exigencias técnicas”) (Thorpe, Bunker y Almond, 1986) deben ofrecer a los alumnos han de tener oportunidades para aprender, y por otra parte, que dichas tareas tienen que ser

adecuadas a las capacidades y habilidades de estos alumnos. Los alumnos aprenderán a tomar decisiones para mejorar la comprensión en contextos de juego que facilitarán el éxito a través de la adaptación a las necesidades de los participantes.

En este tipo de juegos, se reduce la competitividad y, además, permiten que el alumno sea participe del proceso de enseñanza en el enfoque comprensivo, por la flexibilidad de los juegos modificados a cambiar reglas e inventarlas.

La modificación por representación y exageración constituyen posiblemente las más importantes de cara al diseño de juegos por parte del profesor.

- Ejemplo de juegos modificados: un juego tres contra tres en el cual cada cuatro pases consecutivos se consigue un tanto.
- Principios que se trabajan: principios de modificación por representación y/o por exageración.
- Objetivos tácticos a conseguir: que siguiendo con el ejemplo propuesto será mantener la posesión del balón para conseguir un tanto.
- Problema táctico: mantener la posesión del balón.
- Uso de habilidades técnicas: pases y recepciones junto con desmarques. (Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

3.2.3.6. Orientaciones para desarrollo de la comprensión

Anteriormente, ya he comentado que la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos nace con la inquietud de promover a través de la enseñanza de los juegos deportivos un tipo de conocimiento práctico o ‘saber cómo’ como denominó Arnold (1991). Esto consiste en que los alumnos sean capaces de usar las habilidades técnicas y los movimientos sin móvil de forma apropiada al contexto de juego. La simple participación en el juego, sobre todo en los primeros períodos de práctica, no es garantía de esta forma de conocimiento, por ello la forma de promoverlo durante las clases ha sido una de las cuestiones que más atención ha suscitado desde la propuesta inicial de Bunker y Thorpe (1982).

3.2.3.7. Estrategias para estimular el pensamiento táctico basadas en la verbalización y la escritura.

La estrategia más válida que se puede llevar a cabo para estimular el pensamiento táctico en la verbalización y la escritura es a través de la realización de preguntas con el fin de que los alumnos reflexionen y lleguen a conclusiones coherentes y recapaciten las acciones realizadas, si ya se ha realizado un ejercicio motriz con anterioridad o simplemente que lo hagan antes de realizar ninguna acción, simplemente estimando los resultados que se pueden llegar a dar. Según Turner (2005), los alumnos tienen que llegar a darse cuenta en qué, cuándo, dónde y porqué están fallando y cómo se puede solventar ese problema o problemas. Unas respuestas correctas suelen ayudar a que el equipo mejore su juego pero no garantiza la comprensión por parte de todo el grupo. Por este motivo, es conveniente establecer unas conclusiones al final de la sesión, bien por parte del profesor o por los propios alumnos, y utilizar estrategias donde tengan que expresar sus ideas o enfrentarlas a las de otros para comprobar su verdadero nivel de comprensión.

Los debates en grupos reducidos para discutir y concretar la táctica de juego pueden ser más efectivos para estimular la comprensión que las preguntas orales. Si llegan a verbalizar lo que nosotros como profesores esperamos, es que ha habido un aprendizaje.

Las estrategias anteriores se pueden completar con fichas cuyo diseño pretenda promover la comprensión táctica. Para ello, su contenido, en forma de preguntas y dibujos, debe pedir a los alumnos que expliquen, entre otras cuestiones, el juego realizado, sus aspectos tácticos, las dificultades que han encontrado, sus propuestas para una estrategia eficaz o reflexiones sobre las experiencias de juego.

El uso de una pizarra durante las clases que sirva para dibujar, explicar o resolver situaciones de juego también puede contribuir al desarrollo de la comprensión táctica y puede ser una buena referencia para que luego los alumnos realicen dichas tareas en las fichas o las tareas finales para la reflexión que propongas como profesor.

Asimismo, el uso de medios tecnológicos y audiovisuales puede conectar el desarrollo del pensamiento táctico con la formación de espectadores críticos, capaces de apreciar y valorar las situaciones tácticas del deporte de alto nivel. (Ejemplo: una

retransmisión en la radio escolar o crónicas deportivas para el periódico del centro escolar).

3.2.3.8. Las modificaciones en los componentes del juego para estimular el pensamiento táctico.

Bunker, Thorpe y Almond (1986), nos muestran, básicamente, tres formas de modificar el juego real:

- La modificación por ‘representación’: reducción de las dimensiones del espacio, implementos y móviles. También, se simplifican algunas reglas y hay menos jugadores por equipo.
- La modificación por ‘exageración’: ampliar la anchura del terreno de juego para facilitar el avance hacia la meta sería una modificación de este tipo.
- La combinación de las dos anteriores es lo que Bunker y Thorpe consideran un juego modificado. Este forma de juego es la que sugieren presentar a los principiantes, pues es la situación ideal para desarrollen la toma de decisiones y comprensión táctica, ya que la ausencia de grandes limitaciones técnicas permite a los jugadores atender con mayor disponibilidad motriz y cognitiva los problemas tácticos enfatizados con modificaciones. (Bunker, Thorpe y Almond, 1986)

Durante la etapa de gestación del modelo de Bunker y Thorpe, sus autores buscaron ideas para trasladar a la práctica la ‘representación’ y ‘exageración’ de los juegos en las propuestas procedentes de la tradición deportiva del fútbol y de la enseñanza de la educación física que abordaban las modificaciones de los juegos con intenciones muy diversas. Esto servía al profesorado para ver ejemplos concretos con el fin de ver las numerosas opciones a la hora de modificar los juegos y, con ello, les dieran ideas para usarlas con las inquietudes del enfoque o les invitaran a pensar sobre nuevas posibilidades. Básicamente, que obtuvieran ideas para la modificación de los juegos deportivos.

A Ellis (1983) se le ocurre desarrollar el conocimiento y comprensión táctica rotando a los jugadores por todos los roles de juego, reduciendo la complejidad de las reglas, simplificando las situaciones para facilitar la toma de decisiones o premiando con puntos a determinadas acciones tácticas. Para facilitar el aprendizaje de las habilidades técnicas, recomienda mejorar la manejabilidad del móvil e implementos reduciendo su peso y ofrecer oportunidades apropiadas de práctica durante el juego como por ejemplo,

estableciendo que el lanzador pertenezca al mismo equipo que el bateador, o evitar, en los juegos de invasión, un excesivo protagonismo de jugadores habilidosos obligando a que todos los jugadores realicen un pase antes que el equipo pueda marcar.

3.3. La observación y el análisis de la intervención docente como estrategia en la formación del maestro.

La observación se ha utilizado como técnica de recogida y de análisis de datos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en contextos reales. Coll y Onrubia (1999) definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. De acuerdo con Herrero (1997), la importancia atribuida a la observación dentro tanto de la formación inicial como permanente del profesorado se debe al gran número de posibilidades que ésta tiene dentro del ámbito educativo. De acuerdo con Herrero (1997), la observación constituye un método de trabajo no solo en investigación educativa sino también y fundamentalmente en el quehacer diario de los profesores que desarrollan su actividad.

Dentro del modelo de profesional competente, una de las capacidades que el profesor debe adquirir es la capacidad para reflexionar sobre todo lo que supone el proceso de aprendizaje (Esteve 2006), en el que el profesorado se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, siendo al mismo tiempo crítico, investigador e indagador. De acuerdo con (Perrenoud 2001), este proceso reflexivo implica tener una mentalidad abierta para afrontar los retos que las distintas realidades presentan.

La observación que he llevado yo a cabo en las prácticas escolares en el colegio Europa School Culham, me ha servido como técnica de investigación educativa. Se ha caracterizado un carácter intencionado, específico y sistemático el cual siempre ha llevado una planificación previa con el fin de facilitarme y darme la posibilidad de recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa. Como ya he nombrado anteriormente, la observación es fundamental, pero sobre todo quiero destacar la importancia que tiene en la evaluación, más en particular en la evaluación formativa. Siempre se debe de ver como aspecto positivo porque la finalidad que tiene es mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por

consiguiente del sistema educativo así como crear críticas constructivas y correcciones de cara al futuro. Todo está englobado en la palabra aprendizaje.

En este trabajo he utilizado una observación en la que he relacionado los hechos que se observan, con las posibles teorías o modelos que los explican y que he mostrado a lo largo del marco teórico. Concretamente he utilizado una: a) *observación directa* que es cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que quiere investigar-indagar; b) *observación participante*, donde el investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, y por tanto recoge los datos en tiempo real.; c) *observación estructurada* ya que ha sido previamente pensada y planificada; d) *observación de campo* ya que se realiza en el lugar donde ocurren los hechos.

Hablando ahora del análisis de la intervención didáctica que realiza el profesor de Educación Física y sus destrezas docentes, aclarar que es un proceso muy complicado donde se ponen en juego infinitas variables. Una de ellas es la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como la inmensa diversidad de las situaciones en las que se desarrolla, que hacen que la existencia de soluciones globales al problema de la enseñanza sea totalmente ficticias.

Es muy importante también que a la hora de decidir organizar y programar las distintas situaciones de aprendizaje significativas ya que deben tener una finalidad que procuren cumplimentar con los propósitos previstos. Para ello, como docente, debes parar a reflexionar antes de pensarlas y llevarlas a cabo, es necesario tener claro:

- ¿A dónde se quiere llegar?
- ¿Cuál es el camino para alcanzar los objetivos propuestos?
- ¿Cómo comprobar si se ha llegado a lo planteado y he cumplido las expectativas?

Es por eso que el docente debe organizar, seleccionar y por último tomar decisiones que estarán mediatizadas por el modelo didáctico al cual adhiera. Para ello, existen ciertas decisiones que delimitan fases de toda acción didáctica, algunas de ellas analizadas muy bien por Píeron.

Fase Pre-activa: decisiones previas al momento de la clase. (Determinar Expectativas de logro, actividades, estilos de enseñanza, estrategias de organización, seleccionar tareas, etc.)

Fase Inter-activa: intervenciones del enseñante durante la acción. (Presentación de la tarea, feedback o evaluación informativa, seguimiento, etc.)

Fase Pos-activa: reflexión, replanteo y evaluación. (Como resulta o resultó el aprendizaje). (Pieron, 1999).

Dentro de la intervención docente, cada uno tiene sus métodos y estrategias con las que pretende "desarrollar al máximo las potencialidades de la persona", aspecto fundamental a observar ya que es clave para el aprendizaje y progreso del niño/a.

Otro aspecto a destacar una vez observas la intervención del profesor es que su rol sea el guiar los aprendizajes "creando situaciones y contextos de interacción". (Intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales). (Rosales, 2004).

4. PARTE PRÁCTICA

A lo largo de mi formación inicial, tanto en la asignatura Educación Física en Educación Primaria, como en la Mención de Educación Física, he conocido los diferentes modelos que se han aplicado para la enseñanza en la escuela, de lo que denominamos, juegos deportivos de invasión (fútbol, baloncesto, balonmano etc.). En este apartado práctico, pretendo observar y analizar la puesta en práctica por parte de dos profesores, de los dos modelos habitualmente utilizados: el modelo técnico tradicional y el modelo comprensivo.

Julian, Zaragoza, Generelo (2005), señalan una serie de estrategias para favorecer desarrollo profesional del profesor en general y en particular del profesional de la educación física. Una de las estrategias que señalan hace referencia a la formación entre iguales. Dentro de estas estrategias destacan la que estos autores denominan “Te invito a mi clase”. Esta estrategia consiste en que un profesor invita a su clase a otro profesional para que pueda observar y analizar cómo se ha desarrollado su intervención docente y para que entre ambos puedan reflexionar sobre lo que ha ocurrido y plantear mejoras y posibles soluciones que se puedan implementar en las siguientes clases.

Mi trabajo práctico se podría contextualizar dentro de esta estrategia ya que he podido gestionar una invitación para que pueda participar en la observación y análisis de dos diferentes profesores que imparten una unidad didáctica sobre deportes de invasión en la misma unidad temporal.

Como objetivo principal de este apartado práctico, me he propuesto el siguiente:

- Analizar y comprobar qué modelo (técnico o comprensivo) utilizan en la intervención docente dos profesores en relación al contenido juegos deportivos de invasión.

4.1 Contexto

Respecto al contexto en el que se implementa este trabajo, decir que he participado en el Programa Erasmus + realizando las prácticas escolares números III Y IV en el colegio Europa School Culham. Este centro en el que he estado realizando mi último

periodo de prácticas, abrió las puertas en Septiembre de 2012 y va creciendo año tras año, ya que va abriendo más y más clases. Ofrece una educación a niños de todo tipo de nacionalidades de diferentes edades comprendidas entre los 4 y los 10 años (desde Reception hasta Year 5). En esta particular escuela se trabajan hasta cuatro idiomas diferentes, donde mitad semana se imparte en un idioma y la otra mitad semana se imparte en otro idioma, cada uno eligiendo el que quiera aprender según intereses de los padres. Los alumnos que se gradúan deben de acabar teniendo fluidez a la hora de leer y escribir en al menos dos idiomas. Esto les prepara completamente para un futuro en el que las habilidades de lenguaje y una perspectiva global mejorarán las perspectivas de trabajo y les permitirá tener una vida cultural mucho más rica.

Cada alumno debe desarrollar una comprensión profunda a la vez que tiene que disfrutar aprendiendo, esa es la idea que tienen en Inglaterra, trabajar mucho tiempo y duro pero a la vez aprenden mediante juegos y divirtiéndose, hay tiempo para todo; me gusta este tipo de mentalidad.

Las características clave que están llevando a este colegio multicultural al éxito son las siguientes:

- La enseñanza de un fuerte plan de estudios a través de las lenguas europeas modernas con énfasis en ciencias.
- La creación de vínculos empresariales y sociales a las comunidades locales.
- Preservar y desarrollar el espíritu multilingüe y multicultural de la Escuela Europea.
- Preparar a los estudiantes para un bachillerato europeo único y deseable.
- Proporcionar plan de estudios de las Escuelas Europeas reforzada por las exigencias del Currículo Nacional Inglés.
- La enseñanza a través modernas lenguas europeas por hablantes nativos.

Respecto a los recursos de personal y recursos materiales son impresionantes e inmejorables, se trata de muchos metros cuadrados aprovechados al máximo y con diferentes utilidades. Las instalaciones son compartidas por dos colegios diferentes e independientes que son:

- Europa School (Educación Primaria)
- European School (Educación Secundaria y Bachillerato)

Entre ellas se encuentran las clases en dos edificios diferentes, tres patios de recreo, dos pabellones, teatro, sala de música y comedia, varias oficinas, salas de ordenadores, salas de profesores, parking, una pista de tenis y muchos metros cuadrados de césped para diferentes utilidades.

El personal del centro consta de un profesor por clase un Teacher Assistant (profesor de apoyo) por cada clase. Si hay algún alumno con necesidades especiales, hay una persona con él o ella durante todo el día, apoyo individualizado. Los profesores están media semana en una clase impartiendo clase en un idioma y a mitad semana se van a otra clase y a la que estaba él llega otra profesora que imparte un idioma diferente, quedando así repartidos los dos idiomas obligatorios que se tienen que dar durante toda la semana. La verdad es que los profesores van un poco agobiados ya que tienen que cumplir el currículo inglés (muy diferente al español) en media semana en lugar de en una semana entera. Debido a lo que acabo de explicar hay mucho movimiento de profesores ya que no todos mueven de clase ni todos están la semana entera. Existen casos de que están a part-time y a mitad semana se van a sus casas, es un organigrama muy complicado pero que si se lleva bien a cabo, gana mucho el colegio en riqueza educativa.

Respecto a las características de la Educación Física en el contexto de referencia, decir que el currículo de E.F en el Reino Unido consta de tres páginas donde se pueden apreciar los aprendizajes y contenidos que todo alumno debe trabajar durante la etapa de Educación Primaria. Se puede apreciar claramente las diferencias que hay con el currículo español, destacando tres asignaturas básicas y fundamentales como Lengua, Matemáticas y Ciencias, dejando al resto de asignaturas en segundo plano.

Como describo posteriormente, trabajan generalmente bajo la metodología tradicional, en especial en Educación Física. Desde el primer momento de mi análisis de intervención me di cuenta que tienen muy apartada esta asignatura, ya que para ellos no es importante, la tienen por tener y practican por practicar, sin ninguna finalidad. Lo único que les interesa a los niños/as es practicar distintos deportes y sea cual sea, ganar por encima de todo debido a su mentalidad, muy competitiva. He de decir también, que

el profesor no hace nada por cambiar esa trayectoria, sino que aún le da feedback positivo para motivarles a los alumnos hacia la victoria sin pensamiento previo ni reflexión alguna. Así queda resumido lo que es la Educación Física en Reino Unido, donde siguen el método nacional que impone el currículo inglés, reconocido por el propio profesor, Sergey.

4.1.1. Descripción del profesorado participante

Los dos profesores colaboradores, que han hecho posible que pudiera llevar a cabo mi trabajo, presentan las siguientes características:

Cristian: Persona de género masculino de 27 años de edad. Es un compañero de la Universidad de Zaragoza, con gran experiencia en el mundo del deporte. Entrenador nacional de fútbol, cuenta con 11 años a sus espaldas en este mundo. Su formación infantil, primaria y secundaria fue en el colegio “La Romareda” de Zaragoza, continuó el bachiller en el instituto Grande Gobierno (Zaragoza) y acabó su formación estudiando dos carreras distintas (Relaciones laborales y Magisterio) en la Universidad de Zaragoza. Es capaz de impartir clases en dos idiomas diferentes, inglés y español (nativo).

Sergey: Persona de género masculino de 51 años de edad. Futuro compañero de profesión aunque no sea titulado. La única titulación oficial que posee es la de entrenador de Baloncesto. Cuenta con un amplio currículo, con muchos años de experiencia en diferentes colegios, impartiendo tanto clases de Educación Física como ejerciendo de profesor asistente. Actualmente, trabaja en la Europa School (Culham) y es capaz de hablar fluidamente y, por tanto, impartir clases en tres idiomas diferentes, inglés, francés y ruso (nativo).

4.1.2. Descripción de los dos grupos clase

Los dos grupos de los que he tenido la suerte de observar su progresión y analizar los aspectos para su aprendizaje, presentan las siguientes características:

Year 4: Clase compuesta por 29 alumnos de edades comprendidas entre 8-9 años (*). Su profesora tutora durante la primera mitad de la semana (lunes, martes y miércoles

hasta la comida) era Tithia, que impartía las clases en inglés. Durante la segunda mitad de la semana (miércoles después de la comida, jueves y viernes), la profesora encargada impartir las clases en francés del grupo clase era Sheena, la cual estaba muy agradecida de que Cristian, docente en las clases de Educación Física, pudiera llevar su trabajo de fin de grado a cabo. Su horario era todos los jueves por la mañana, de 11:00 a 12:00 horas. Grupo muy completo en todos los aspectos excepto en Educación Física, que había un grupo de 5 chicos muy bueno motrizmente hablando y el resto, tanto chicos como chicas, eran incapaces de realizar acciones motrices de una dificultad media. Ninguno de ellos presentaba discapacidad de algún tipo.

Year 5: Clase comprendida por 28 alumnos de edades comprendidas entre 9-10 años (*). Su profesor tutor durante la primera mitad de la semana (lunes, martes y miércoles hasta la comida) era Anthony, que impartía las clases en inglés. Durante la segunda mitad de la semana (miércoles después de la comida, jueves y viernes), la profesora encargada impartir las clases en francés del grupo clase era Marie. El encargado de dar las clases de Educación Física era Sergey, en el periodo de los viernes por la mañana, en horario comprendido entre las 8:30 y las 10:00. Como clase destacar el buen comportamiento de cada uno de los alumnos que, según opiniones del resto del profesorado, la calificaban como la mejor clase de todo primaria, afortunado yo por haber caído allí como profesor asistente. Respecto a la Educación Física, no eran excesivamente buenos pero tampoco excesivamente malos, el tema de la coordinación era lo que más preocupante, les costaba mucho.

*Coincidían las edades entre los dos cursos ya que en el sistema inglés las edades no se cogen de año entero (por ej. Todos los alumnos nacidos en 2008, cursarán Year 1 [2º Ed. Primaria]), sino que se cogen de Septiembre de un año a Septiembre del año siguiente. Ninguno de ellos presentaba discapacidad de algún tipo.

4.2. Instrumentos y procedimiento

En este apartado, voy a hablar de los diferentes pasos dados que he llevado a cabo durante el procedimiento de análisis docente de ambos profesores y los instrumentos que he utilizado para ello:

1.- Planteamiento del trabajo a los dos profesores colaboradores

Una vez que tenía clara mi línea de trabajo, me puse en marcha y dediqué bastante tiempo en pensar cómo iba a enfocar el fundamento, el cuerpo, la masa del trabajo, paso muy importante ya que basándome en eso (parte práctica) y relacionándolo con la parte teórica, debía justificar el por qué cada profesor utilizaba una metodología distinta en sus clases. Para ello, pensé que la mejor manera era grabar en video tanto al profesor, principal figura de observación y análisis como a los alumnos para observar también su progreso y relación con el profesor.

La verdad es que tuve mucha suerte, porque sin la ayuda de mi compañero Cristian, no podría haber llevado a cabo este proyecto. La razón es que él definió antes su línea de trabajo siendo esta la aplicación de una unidad didáctica e intervención con niños de Year 4 (3º Educación Primaria). Me vino perfecto para plantear una comparación metodológica con el profesor que utilizaba la metodología inglesa, opuesta a todo lo que nos han enseñado en la Universidad de Zaragoza, especialmente en el último curso donde hemos realizado la mención de Educación Física.

Como sabía que contaba con el apoyo de mi compañero, mi gran problema fue trasladar lo que tenía que hacer al colegio. Siendo sincero, todo eran problemas cuando lo comenté tanto al director de Primaria como a su secretaría. Me pedían muchos permisos y papeles ya que en las clases donde pretendía filmar, había tres alumnos en la clase de Year 4 los cuales no podían ser grabados debido a que sus padres firmaron un documento impidiendo hacer fotos a sus hijos. Poco a poco, fui resolviendo los problemas y, esto también fue porque el profesor encargado de impartir las clases de Educación Física en el colegio, me apoyó desde la primera sesión hasta la última. Finalmente, obtuve el permiso de los dos profesores colaboradores, el permiso del director y de la secretaría del centro.

2.- *Grabación de las sesiones*

A la hora de grabar, tuve que tener en cuenta varios aspectos:

Para la grabación utilicé una cámara específica (Sony HD AVCHD) apoyada en un trípode que disponía el centro escolar y que me lo prestó muy amablemente. En todo momento, la cámara se ha dispuesto en una ubicación que ha permitido captar la imagen y el sonido global de la clase y, por supuesto, de los sujetos observados, los profesores.

Otro aspecto que tuve que tener muy en cuenta, el cual no dependía de mí fue el tiempo, tanto Cristian como yo, estábamos todo el día pendientes de que las condiciones meteorológicas fueran favorables, factor complicado en el Reino Unido. Como no han sido muy favorables, solo he podido grabar tres sesiones a cada profesor, suficientes para poder llevar el trabajo a cabo pero la verdad es que me hubiera gustado grabar todas las máximas posibles (10 sesiones en total, 5 de cada profesor) para poder justificar todos los aspectos al mínimo detalle. Lo que he procurado en cada una de las sesiones filmadas era grabarlas desde el primer minuto hasta el último para que se vieran todos los detalles y no se quedara ninguno sin filmar.

La clase de Sergey tenía una duración de 90 minutos en total. A eso hay que restarle el tiempo que utilizaban en cambiarse de ropa al principio y al final de la sesión, lo que más o menos podía grabar unos 55-60 minutos aproximadamente.

En cambio, la clase de Cristian, tenía una duración de 60 minutos pero sus alumnos no se cambiaban, regla y rutina impuesta por la profesora tutora. Por tanto, podía llegar a grabar tiempo similar a las clases de Sergey, 50-55 minutos.

He adjuntados las seis sesiones (tres de cada profesor) en una memoria externa para su posible visualización.

3. *Construcción de un instrumento de observación*

Una vez resuelto el tema de las grabaciones, era necesario construir/utilizar instrumentos que me permitieran analizar y determinar el modelo utilizado por ambos profesores. Para ello, construí tres instrumentos en los que me he basado para poder extraer conclusiones y que el lector pueda apreciar hacia qué método se orienta cada colaborador. El primero de ellos incluía una serie de categorías de observación

basándome tanto en los fundamentos teóricos del modelo técnico tanto como del modelo comprensivo de enseñanza del deporte. Las categorías en las que me he basado al utilizar este instrumento son las siguientes:

 Cómo da la información inicial de las tareas.

- ¿Qué medios utiliza para darla?
- ¿Qué partes diferencias en la explicación?
- ¿Deja claro la finalidad?

 La corrección.

- ¿Corrige mucho o prácticamente nada?
- ¿Sobre qué corrige durante la sesión?
- ¿Es individual o grupal?

 La organización del grupo- clase.

- ¿Cómo agrupa a los alumnos a lo largo de la clase?
- ¿La disposición espacial de los materiales en clase, favorece la participación?
- ¿Pierde mucho tiempo en organizar al grupo?

 El control del grupo- clase.

- Aspectos que condiciona el clima del aula: ¿El profesor impone todas la decisiones al alumno o le deja opinar/participar?
- ¿El profesor atiende y observa a todos los alumnos durante su actuación?
- ¿El profesor tiene rutinas para organizar el grupo (lugares para dar la información, para hacer las correcciones, etc.?)

 El tiempo de práctica ligado a los objetivos de la sesión.

- ¿Cuánto tiempo de la sesión está ligado al objetivo de la sesión?

4. Instrumento autopercepción estilo docente

El segundo instrumento que he utilizado me ha servido para conocer la autopercepción que cada profesor tenía sobre su estilo docente. El instrumento que he utilizado es el propuesto por Merino- Barreiro, J.A.; Valero- Valenzuela, A. y Moreno-Murcia, J.A (2015) consta de 20 diferentes ítems o afirmaciones, con los cuales, según los resultados que salieran, podías extraer conclusiones de lo que piensan ellos mismos de sus clases de Educación, su propia percepción, que podía coincidir o no con los resultados que había recogido mediante el anterior instrumento, las hojas de observación de análisis de intervención docente. Como bien podéis observar en el anexo 1, en la parte inferior de la hoja de análisis de estilos de enseñanza, hay un pequeño apartado donde aparecen diferentes dimensiones que tienen correspondencia con los diferentes números que aparecen antes del comienzo de cada ítem o afirmación. Los números 4, 8 y 18 son tradicionales; los números 1, 15 y 19 son individualizadores; los números 3, 5, 6, 9, 13, 14 corresponden a los participativos y socializadores; los números 2, 7, 10, 17, 20 respectan a la dimensión cognitivos y, por último, los números 11, 12 y 16 a los creativos.

5. Entrevista personal

Una vez que ya tenía los dos primeros instrumentos donde tanto yo como ambos profesores participantes habíamos analizado las clases impartidas a dos diferentes clases en varias ocasiones, quise rematar el trabajo con un tercer instrumento que me sirviera para sacarles información de lo que piensan ellos realmente, esta vez de forma más técnica y con preguntas lanzadas a propósito con el fin de sacar las últimas conclusiones que ya decantaran hacia un método o hacia otro. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

Tabla 8. Preguntas utilizadas durante la entrevista a los dos profesores colaboradores

| <i>Español</i> |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- ¿Has cumplido con los objetivos propuestos en la sesión?- ¿Qué metodología has utilizado?- ¿Cómo te has sentido mientras dabas la clase?- ¿Piensas que los alumnos han aprendido lo que tú pretendías antes de realizar la sesión?- ¿Piensas que los alumnos se han quedado satisfechos y han disfrutado a la hora de la ejecución de las tareas propuestas?- ¿Qué cambiarías ahora ya finalizada la clase? |
| <i>Inglés</i> |
| <ul style="list-style-type: none">- Have you get the objectives of the lesson?- What is the method that you have used?- What about thee feelings while you are teaching the lesson?- What do you think about the learning of children? Do you think that it was good or they did not learn nothing?- Do you think that children have enjoyed the P.E lesson?- Now, you have just finish your lesson, is not it? So, what do you would change for the lesson at this moment? |

6. *Resultados y discusión*

El trabajo de este apartado consiste en identificar conductas y comportamientos del profesor en función de las diferentes destrezas docentes, con el fin de situar a cada docente en su correspondiente modelo. Para ello, con los videos grabados por la cámara ya trasladados al ordenador, iba rellenando los diferentes apartados donde se encontraban las categorías con sus respectivas características explicadas anteriormente. Me guiaba por las preguntas que te facilitaban en cada cuadro de observación aunque sí que es cierto que si en ocasiones observaba algún apunte trabajado durante el curso en

la Universidad, lo anotaba también para realizar una observación más minuciosa. Lo podréis observar más detalladamente en el anexo 2.

Una vez que tenía las seis sesiones analizadas con su pertinente información escrita en el instrumento de observación, me dispuse a realizar un vaciado de la información extrayendo los aspectos más relevantes los cuales me sirvieron de guía para orientar a los dos docentes participantes hacia un modelo u otro, eso sí, siempre justificándolo con los fundamentos y características tanto del modelo técnico como del modelo comprensivo. Para que se viera de manera más clara, tras el vaciado de cada profesor, cree un apartado donde responder a la pregunta “¿Por qué?” lo consideraba clave para dejar todos los aspectos matizados y definidos.

Tabla 9 y 10. Vaciado de información extraído del instrumento de observación

| Profesor 1 (Tabla 9) | Sergey |
|-----------------------------------|--|
| Información inicial de las tareas | <ul style="list-style-type: none"> - No imparte la información inicial siempre en un espacio determinado por el profesor. - No deja clara la finalidad. - Da la espalda a algunos alumnos a la hora de dar la información inicial de las tareas. - No utiliza medios, excepto el silbato y, además, en exceso. |
| Corrección | <ul style="list-style-type: none"> - No existe apenas feedback, ni individual ni grupal. - Sólo corrige aspectos técnicos. - Sus correcciones las enfoca desde el estilo de enseñanza “mando directo”, los alumnos hace lo que él dice y no tienen oportunidad de opinar o participar. - No propone variantes ni juegos modificados cuando ve que algo no le funciona. |

| | |
|--|---|
| Organización de la clase | <ul style="list-style-type: none"> - El poco material que tiene lo utiliza. - La disposición espacial de los materiales no favorece la participación del alumnado. - Pierde mucho tiempo en organizar al grupo- clase en subgrupos. - En la mayoría de los ejercicios, agrupa a los alumnos de 2 en 2 para que ambos realicen todo el tiempo ejercicios solamente técnicos. - Secuenciación de la clase. (Calentamiento- aprendizaje de fundamentos técnicos-situación de juego global). |
| Control del grupo- clase | <ul style="list-style-type: none"> - Participación de los alumnos en clase escasa. - No les deja opinar acerca de los ejercicios, hacen lo que el profesor ordene y mande. - Resuelve todas las dudas que plantean los alumnos tenga sentido la respuesta o no. No le importa si los alumnos le ponen un sentido a lo que hacen o no. - Intenta atender a todos los alumnos y grupos, pero no llega a todo. |
| Tiempo de práctica ligado a objetivos de la sesión | <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo útil de práctica negativo. - No existe progresión ya que no se practica, poco éxito. - No presta atención al tiempo que utiliza ligado con el objetivo u objetivos propuestos. |

¿Por qué?

Considero que el profesor inglés encargado de impartir las clases de Educación Física, Sergey, ha utilizado un modelo técnico o tradicional ya que centraba sus clases en aspectos totalmente técnicos y abandonaba la táctica por completo. Orientaba la enseñanza del deporte hacia la coordinación de una serie de habilidades motrices específicas aunque sin éxito alguno ya que el alumno practicaba por practicar y en ningún momento eran capaces de reflexionar qué estaban haciendo, cómo lo hacían, en qué situaciones era bueno o malo hacer ese tipo de acciones y, sobre todo, por qué lo hacían, con qué objetivo o meta común. Él simplemente no introducía a los alumnos y alumnas los contenidos tácticos o estratégicos sino que consideraba de mucha más importancia que éstos adquirieran correctamente los fundamentos técnicos. Digamos que imponía y pretendía que el niño aprendiera lo particular y preciso (la técnica) en vez de lo general y complejo (situación real de juego) por acumulación. Para ello, tomando como referencia un deporte específico, separaba la táctica de la técnica, y ésta última del contexto real del juego.

Un apunte del cual no coincidía con este tipo de metodología era que, como se puede apreciar en el marco teórico de este trabajo, la enseñanza se organiza en torno al diseño de una serie de secuencias y progresiones de ejercicios que irán de lo más simple a lo complejo. Desde siempre, a todo el mundo le han enseñado a empezar por lo sencillo y luego ir progresando hasta que llegas a lo complejo, pues en este caso era lo contrario, comenzaba con situaciones y niveles muy complejos para niños muy pequeños y esto hacía que los propios niños no pudieran avanzar y se atascaran en la base y no podían tirar hacia arriba aunque quisieran. El alumno que fuera bueno motrizmente hablando bien porque entrenaba en algún club o bien porque hacía actividades extraescolares era el único que triunfaba o podía llevar ese tipo de tareas a cabo, el resto tenían poco que hacer.

Las correcciones, como plantea Romero Granados (2001:44) “están basadas en la lógica del experto, y no en la lógica del que aprende, siendo en la mayoría de los casos informaciones descriptivas de cómo se ha realizado el gesto técnico y cómo debía de haberlo realizado”. Este modelo basa su propuesta en la enseñanza de gestos y no en la enseñanza de principios organizadores de los movimientos, para ello utiliza

frecuentemente estrategias de enseñanza en la práctica de carácter analítico. Este modelo ha sido empleado para la enseñanza de muchas modalidades deportivas y en la actualidad se sigue utilizando para la enseñanza. Romero Granados describe muy bien en el anterior párrafo la forma de dar las correcciones de Sergey, que además a esto, se unía que el escaso feedback que ofrecía lo hacía a través del estilo de enseñanza “mando directo”, lo que él decía lo alumnos lo hacían, estuviera bien o mal.

Por último, destacar otro aspecto por el que logré deducir que Sergei utilizaba un modelo más técnico o tradicional fue por la secuenciación de sus clases, siempre del mismo método (calentamiento- - aprendizaje de fundamentos técnicos- situación de juego global). No cambiaba, siempre seguía este proceso y, si le sobraba algo de tiempo, lo daba de tiempo libre.

| Profesor 2 (Tabla 10) | Cristian |
|-----------------------------------|---|
| Información inicial de las tareas | <ul style="list-style-type: none"> - Deja muy claro la finalidad en cada sesión e insiste mucho en la conciencia táctica. - Diferencia las partes de la sesión según su secuenciación (calentamiento- juego modificado- preguntas para la reflexión- juego modificado- vuelta a la calma). - Utiliza una pizarra portátil y papeles de apoyo como medio para dar la información. - Mantiene la atención de los alumnos, eso hace que comprendan las tareas propuestas y las lleven a cabo correctamente (progreso, aprendizaje, éxito). |
| Corrección | <ul style="list-style-type: none"> - Feedback continuo, tanto individual como grupal. - Pone hincapié en correcciones técnicas a la vez que tácticas. - Si aprecia que no se está llevando a práctica correctamente el ejercicio en un grupo pequeño o en el grupo clase, para el ejercicio, lo explica de nuevo y se vuelve a la práctica. |
| Organización de la clase | <ul style="list-style-type: none"> - Organiza a los alumnos en pequeños grupos lo que conlleva a darles una oportunidad de explorar el juego. - Prevalecen los procesos perceptivos y decisionales. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - No pierde mucho tiempo en la organización de grupos lo que facilita el tiempo útil de práctica y por consiguiente, le da tiempo a prácticas ejercicios acorde con los principios de acción a trabajar. - La disposición espacial de los materiales en la clase, favorece la participación de los alumnos. |
| Control del grupo- clase | <ul style="list-style-type: none"> - Tiene al grupo muy controlado, intenta atender y observar a todos los alumnos aunque a veces es complicado. - Clima positivo y de respeto. - Provoca la verbalización mediante estrategias diversas, los alumnos tienen interés por aprender. - Tiene rutinas establecidas que facilita a incrementar el tiempo de práctica y, así, hace que los alumnos tengan una progresión en complejidad y diversidad táctica. |
| Tiempo de práctica ligado a objetivos de la sesión | <ul style="list-style-type: none"> - A pesar del poco tiempo que dispone, lo aprovecha al máximo. - Tiempo útil y de compromiso motor de práctica positivo. - Orienta la mayoría del tiempo de la sesión hacia el objetivo u objetivos propuestos. |

¿Por qué?

Este modelo llevado a cabo por el profesor Cristian es representado en el contexto español por los trabajos de Devís y Peiró (1992, 1995) como bien he mencionado en el marco teórico. Comparte con el anterior la idea de iniciación común a varios juegos deportivos y enfatiza “un interés explícito por la enseñanza de la táctica al facilitar la comprensión contextual y táctica de los distintos tipos de juegos deportivos en los participantes, recurriendo al uso de juegos modificados y a las intervenciones del profesional en forma de preguntas dirigidas a los jugadores y jugadoras.....” (Devís y Sánchez, 1996:173). Estas palabras definen muy bien el modelo que ha llevado a cabo durante sus sesiones Cristian, ya que ha cumplido con las expectativas y era consciente de lo que hacía bien y hacía mal, llevando a cabo una unidad didáctica donde la programación y el planteamiento de la misma iban unido de la mano. Tenía siempre especial preocupación por la comprensión de las tareas y el papel que podían llegar a tener los alumnos y alumnas.

Como bien nos enseñan Devís y Sánchez (1996:173), este modelo comprensivo basa su propuesta de enseñanza en tres fases: una de iniciación integrada y horizontal realizada mediante juegos deportivos modificados; otra de transición donde se emplean juegos modificados, situaciones de juego y minideportes y; por último la introducción a los deportes estándar, donde se trata específicamente el deporte elegido. He de decir que esa ha sido su secuenciación de la unidad didáctica aplicada, excepto la última fase que la centraba más en que volvieran a repetir las tareas iniciales después de haber reflexionado y extraído conclusiones. Para ello, les pedía que resolvieran los problemas por si solos, que pensaran lo que estaban haciendo, si tenía sentido hacerlo de una manera o de otro y por qué, etc. Esto es lo que llevaba a cabo y al final logró su éxito personal, una progresión aunque fuera pequeña de los alumnos y alumnas así como un aprendizaje.

Se dio cuenta de que había aprendizaje sobre todo en la parte de la clase donde soltaba preguntas para la reflexión y los niños se las respondían y les ofrecían distintas estrategias de cómo llevar a cabo las distintas tareas planteadas por el profesor. Esto hacía que ellos mismos buscaran la solución a los problemas dados, aspecto básico y fundamental para el futuro de los niños.

El desarrollo de las situaciones de enseñanza para que promovieran el aprendizaje comprensivo y reflexivo, se estructuraba 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.
- f) Práctica de nuevo, con diferentes ideas y estrategias en su cabeza de las tareas anteriores a las preguntas para la reflexión.

Las correcciones eran continuas, no parando de supervisar grupo a grupo y dando feedback tanto individual como grupal. Además, para llevar a cabo esto, se apoyaba en una pizarra portátil donde el profesor apuntaba y explicaba la información inicial de las tareas y los alumnos apuntaban las distintas ideas y respuestas a las preguntas para la reflexión lanzadas por el profesor.

Por último, destacar el aspecto de la secuenciación de las clases, siempre dispusiera del tiempo que dispusiera, planteaba un calentamiento, uno o dos juegos modificados como cuerpo principal de la clase, exposición de pregunta o preguntas para la reflexión, vuelta a los juegos modificados para que aplicaran las nuevas ideas y mejoraran los errores cometidos la primera vez y, los últimos minutos, estaban dedicados para la vuelta a la calma.

7. Encuesta de la autopercepción del estilo docente del profesor

En este siguiente apartado práctico, siguiendo con la comprobación y justificación de identificar un modelo específico con la manera de dar las clases por ambos profesores, quise pasarle una encuesta a cada uno donde podemos encontrar diferentes ítems (en español y en inglés). Ellos mismos tenían que llenar con un tic los ítems más relevantes que ellos consideraban a la hora de impartir una clase de Educación Física. Con esto lo que pretendía era extraerles la información que llevaban en sus cabezas y la percepción que tenían cuando ejercían como docentes de la asignatura y así tener una

prueba más comparando mis resultados a través del instrumento de observación con los resultados extraídos de su autopercepción como docentes.

Tabla 11. Ítems escritos en español y en inglés para analizar y clasificar el estilo de enseñanza de dos profesores diferentes

| Ítems para analizar y clasificar el estilo de enseñanza llevado a cabo en las clases de Educación Física por dos profesores diferentes | |
|---|--|
| Español | Inglés |
| <p>1.- El alumnado debe trabajar cada uno a su ritmo favoreciendo así su aprendizaje.</p> <p>2.- Utilizar una enseñanza mediante la búsqueda favorece la autonomía del alumnado.</p> <p>3.- Las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos.</p> <p>4.- Aunque el grupo-clase sea heterogéneo (distinto nivel de habilidad y/o comprensión), intento que todos realicen los mismos ejercicios.</p> <p>5.- El trabajo en equipo, prepara la vida.</p> <p>6.- La participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad y actitud crítica.</p> <p>7.- La técnica de enseñanza mediante la indagación y que implique cognitivamente al alumnado es la que tiene que desarrollarse</p> | <p>1- Each student must work at their own pace to increase their P.E learning.</p> <p>2- Using teaching method by seeking, helps the student authonomy.</p> <p>3- Social and emotional relationships between observers and performers can be improved if the rivalries between them are avoided.</p> <p>4- Although the class is heterogeneous (different skill and/or understanding levels). I try all of them perform the same activities.</p> <p>5- Teamwork prepares them for life.</p> <p>6- Student participation in teaching promotes responsibility and critical attitude.</p> <p>7- Teaching method based on investigation and cognitively involving the students, it is the way P.E must be mainly developed</p> |

| | |
|---|---|
| <p>fundamentalmente en E.F.</p> <p>8.- Lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje. (todo aprenden a la vez un mismo contenido)</p> <p>9.- La socialización es complementaria a la individualización.</p> <p>10.- Las tareas o situaciones motrices en los que el alumnado debe resolver un problema favorecen su capacidad de autonomía.</p> <p>11.- No busco cortar nunca la creatividad del alumno.</p> <p>12. Disfruto cuando veo al alumnado trabajando y creando coreografías en mi clase.</p> <p>13.- Con la participación del alumnado en la enseñanza, favorezco su actitud crítica.</p> <p>14.- La participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje.</p> <p>15.- Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje en el alumnado, trato que cada uno siga su ritmo de asimilación.</p> <p>16.- La creatividad es posible desarrollarla a través de la Educación Física.</p> <p>17.- Experimentar por parte del alumnado me supone como profesor, no tener que dar la soluciones a los problemas y dudas que surjan durante la</p> | <p>8- Best way to control the class is by all students following the same learning pace (learning all time the same context).</p> <p>9- Socialization is complementary to the individualization.</p> <p>10- Motor tasks in which students must solve a problem, improve their autonomy capacity</p> <p>11- I never want to interfere in student's creativity.</p> <p>12- I enjoy when students generate performances in the classroom.</p> <p>13- I promote exhaustive attitude in students when taking part in education lessons.</p> <p>14- Students taking part in education lessons, improves their learning.</p> <p>15- When there are different levels of learning in students, I tend to let each one's assimilation pace to stream.</p> <p>16- Creativity is possible to promote by P.E.</p> <p>17- Student's exploration make you, as a teacher, not having to provide solutions to the problems and doubts appearing in the classroom setting.</p> <p>18- I set class pace for all the students to end up activities at the same time, without looking out for individual differences.</p> <p>19- When groups in class are made (different skill or understanding level), I look for everyone to work accordingly to their needs,</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>práctica.</p> <p>18.- Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo, sin atender las diferencias individuales.</p> <p>19.- Al tomar grupos en clase (diferente nivel de habilidad o comprensión entre ellos), busco que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades, intereses o posibilidades.</p> <p>20.- El descubrimiento guiado es la forma de enseñar acorde con el proceso natural de aprendizaje.</p> | <p>interests and possibilities.</p> <p>20- Guided discovery is the way to teach more in line with the natural process of learning.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">- Tradicionales: 4, 8, 18.- Individualizadores: 1, 15, 19.- Participativos y socializadores: 3, 5, 6, 9, 13, 14.- Cognitivos: 2, 7, 10, 17, 20.- Creativos: 11, 12, 16. | |

Una vez marcadas las afirmaciones que consideraran más importantes a la hora de impartir sus clases, analicé los resultados y los plasmé en una tabla. Para averiguar su propia percepción, era tan fácil como reclutar los números seleccionados por los dos profesores y situarlos en los diferentes puntos que se pueden observar en el último apartado de la tabla y así saber si ellos mismos orientaban la información que pretendían trasmitir de manera tradicional, individualizadora, participativa o socializadora, cognitiva o creativa, teniendo esto relación con los modelos que estamos trabajando, tanto el técnico/tradicional como el comprensivo.

El único problema que tuve en esta ocasión era traducir el documento en español a lengua inglesa para que el profesor 1 (Sergey) pudiera comprender las afirmaciones que le planteaba y de esta manera, afirmar los ítems que consideraba más imprescindibles. Ambos documentos se pueden observar en el anexo 2.

Una vez que me devolvieron los papeles y con mucha curiosidad de comparar sus resultados personales con los que había extraído yo, me dispuse a analizar la información y salieron los siguientes resultados:

- *Sergey* → números seleccionados: 4, 5, 7, 10, 12, 14, 16, 19, 20.

Tradicionales: 4.

Individualizadores: 19.

Participativos y socializadores: 5 y 14.

Cognitivos: 7, 10, 20.

Creativos: 12 y 16.

Comentar, con los resultados obtenidos, que la propia percepción del profesor inglés, Sergey, no es la realista, ya que es lo contrario a los ítems que marca en el papel. Lo nombrado ya en anteriores ocasiones, él programa unas situaciones y unas actividades muy bien planteadas pero a la hora de llevarlas a cabo no cumple lo que pone en su papel. Yo también puedo querer hacer una cosa y luego no saberla llevar a cabo, que es su caso. Destacan los ítems cognitivos y en ninguna de las sesiones

que he observado y analizado aparece una pregunta para que el niño piense o una situación en la que el alumno o alumna tenga que resolver un problema por si solo/a.

- *Cristian* → números seleccionados: 1, 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14,19.

Individualizadores: 1 y 19.

Participativos y cognitivos: 5, 13 y 14.

Cognitivos: 2, 7, 10.

Por el contrario, el profesor español, Cristian, cumple lo que dice con lo que luego posteriormente hace. Es realista y el modelo que lleva a cabo (comprendensivo) se ajusta a los resultados obtenidos. Destacan los ítems cognitivos y participativos, donde por primera vez, los niños han descubierto un modelo nuevo donde encuentren un sentido a lo que hacen y no practiquen por practicar, donde resuelven problemas pensando y donde trabajan cooperativamente por un fin o meta común.

Tabla 12. Resultados obtenidos en las encuestas de autopercepción de ambos profesores

| RESULTADOS ENCUESTAS | | |
|--|-------------------|------------------|
| | CRISTIAN | SERGEY |
| TRADICIONALES | _____ | Ítem 4 |
| INDIVIDUALIZADORES | Ítems 1 y 19 | Ítem 19 |
| PARTICIPATIVOS Y SOCIALIZADORES | Ítems 5 y 13 y 14 | Ítem 5 y 14 |
| COGNITIVOS | Ítems 2, 7 y 10 | Ítems 7, 10 y 20 |
| CREENCIAS | _____ | Ítems 12 y 16 |

8. Entrevista personal

El último instrumento que utilicé tenía como objetivo poder extraer los distintos conocimientos, ideas y pensamientos de los profesores. Consistió en la realización de una entrevista personal tanto para el profesor 1 (Sergey) como para el profesor 2 (Cristian). La finalidad y la idea que tenía a la hora de realizarlas era asegurar que los tres instrumentos (mis resultados sacados de la hoja de observación de análisis docente, su autopercepción sacada de los resultados obtenidos en la encuesta y la entrevista personal, tuvieran una coherencia, tuvieran un sentido. De esta manera, aunar la información de los tres instrumentos en uno y, definitivamente, corroborar con toda esa información que un profesor utiliza un método en particular y el otro profesor participante, se decanta por impartir las clases mediante otro método diferente.

¿Cómo lo llevé a cabo? Decidí hacerles una serie de preguntas al finalizar la primera sesión de cada profesor con el fin de averiguar ciertos aspectos particulares y que me dijeran la información que yo necesitaba para enfocar a un profesor más hacia a un modelo o a otro. Así pues, las cuestiones lanzadas iban orientadas hacia la información que me interesaba extraerle sin que él supiera el fin de las mismas y contestara de manera natural, contestando realmente lo que pensaba.

Aclarar que para la entrevista en lengua extranjera, como eran las primeras semanas de estancia en el colegio, pregunté a mis alumnos si podían ayudarme a la hora de hacerle las preguntas al profesor y su respuesta fue un ¡SI! Rotundo. Agradecer su ayuda ya que sin su ayuda la calidad de la entrevista hubiera sido menor.

Adjunto en una memoria externa las grabaciones de ambos profesores.

5. ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES

Para cerrar mi Trabajo de Fin de Grado, decir que como estudiante del Grado de Educación Primaria, he adquirido conocimientos teóricos y estrategias esenciales para llevar a cabo mi labor docente durante el periodo de prácticas educativas, en las que me he basado para desarrollar este proyecto. A veces, cuando estudiamos asignaturas teóricas, nos planteamos cual es la finalidad y qué sentido tiene estudiar teoría si luego no utilizamos esos conocimientos o fundamentación teórica. Pues bien, durante el desarrollo de este trabajo me he dado cuenta que sin la teoría no se puede llevar a cabo la práctica sobre todo en el tema de toma de decisiones que influyan en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El marco teórico es fundamental para que el lector visualice que existe una coherencia entre teoría y práctica, que aprecie un sentido, una unión entre ambas partes principales del trabajo.

Sin lugar a duda, centrándome en la experiencia que he vivido, resaltar que ha sido muy enriquecedora con respecto a mi futuro profesional pero también ha sido dura, sobre todo por enfrentarte a situaciones complicadas de resolver, añadiendo el problema de la comunicación en otro idioma, como es el inglés. Es cierto que todos esos pequeños problemas que se me han ido anteponiendo durante mi periodo de prácticas como el hecho de poder grabar o no las sesiones debido a ciertos padres que querían que sus hijos no fueran filmados así como la meteorología y los medios disponibles entre otros, los he podido resolver satisfactoriamente. A través de las grabaciones desde mi móvil y de entrevistas y encuestas, he sido capaz de poder justificar en todos los aspectos qué modelos utilizaban al impartir sus clases dentro del contenido “deportes de invasión” y asignar un método diferentes a cada uno de los dos profesores observados, de mentalidad totalmente diferente. Es cierto que, en ocasiones, nos pensamos que hacemos las cosas de una manera y no viene de vez en cuando mal que un sujeto del exterior te observe para que, mediante el posterior análisis, te diga los aciertos y errores que has cometido durante toda la sesión y, seguidamente, parar a reflexionar entre la opinión justificada con ciertos criterios de observación por parte del sujeto que observa y tu propia percepción, el sujeto observado. Si ambas opiniones o puntos de vista coinciden, vas por el buen camino ya que trasmites tus ideas y tu metodología a los alumnos; si por el contrario, no coinciden, el sujeto observado deberá estudiar sus datos y los tuyos y, así, extraer conclusiones que hagan ver dónde está el problema e intentar solucionarlo.

Sacando la conclusión final del trabajo, afirmar que la importancia de la Educación Física en el colegio donde he podido observar y analizar varias sesiones es mínima, está en un segundo plano. Desde mi punto de vista, como futuro docente, es muy triste ya que he observado diferentes aspectos motrices básicos que los alumnos no eran capaces de llevar a cabo como el correr hacia atrás y, también, tener que escuchar la programación de sesiones por partes del profesor inglés, que luego, en la puesta en práctica, no se parecían en nada o cambiaba de “unidad didáctica” en mitad de la sesión. A pesar de todos los aspectos negativos que he valorado y plasmado en el trabajo al profesor inglés, reconocer también que no todo ha sido negativo y que he aprendido conocimientos y estrategias que me pueden ayudar a mi desarrollo profesional.

Por último, concluir diciendo que la impresión general de mi experiencia podría resumirse diciendo que los españoles en general nos deberíamos valorar mucho más, sobre todo en el área de la educación. Según he podido constatar la formación por lo menos del profesorado de EF está mucho mejor desarrollada en España que en Inglaterra así como la consideración de esta materia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad, M., Benito, P., Giménez, F.J., Robles, J. (2013). *Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. Pedagogy of the teaching for understanding: A revision of the literature*, 8, 137- 146.
- Alarcón, F., Miranda, T., Piñar, I. (2010). *Revista de Investigación en Educación*, nº 7, pp. 91-10.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Esteve, O. (2006). *Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació del professorat*. Pla Marc de formació 2005-2010. Barcelona: DEGC.
- Fuertes, M.T., (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Observation of educational practices as elements of evaluation and improvement of quality in the initial and continuous training of teachers. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 237 – 258.
- García-López, L., Gutiérrez-Díaz-del campo, D. (2014). Teoría y práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar. Theory and practice of game base approaches in school context. 190-196.
- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. Recuperado el 10 de Noviembre de 2010, de *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado* <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>
- Herrero, S., Velázquez, C. (2013-2014). *Análisis de la aplicación de la metodología comprensiva basada en los juegos modificados*. Recuperado de [file:///C:/Users/ALEJAN~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIA0.964/TFG-G%20811.pdf](file:///C:/Users/ALEJAN~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIA0.964/TFG-G%20811.pdf)
- Julián, J. A., Zaragoza, J. y Generelo, E. (2005). Un grupo de investigación internivelar e interdepartamental e interuniversitario. REIFOP, 8 (6). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (dd-mm-aa)
- Larraz & Salinas (2012). 5 Principios operacionales y modelos de aprendizaje.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid:Boletín oficial del Estado (2013).

López, A. (2007). La iniciación deportiva en la enseñanza primaria: los juegos motores modificados. Recuperado de <file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Dialnet-LaIniciacionDeportivaEnLaEnsenanzaPrimariaLosJuego-2591551.pdf>

Merino- Barreiro, J.A.; Valero- Valenzuela, A. y Moreno- Murcia, J.A (2015). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (EEEF)/ Phychometric Analysis Of The Teaching Styles Survey in Physical Education (TSPE). *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.

ORDEN de 16 de junio de 2014. Currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial de Aragón.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa XIV*, 3, 503-523.

Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. Revista digital, nº75. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm>

Sánchez-Mora, D. (S.f). *Conocimiento táctico y rendimiento de juego en situaciones ofensivas de un deporte de invasión*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La-Mancha. Recuperado de [file:///C:/Users/ALEJAN~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIA0.860/2.-TesisDavidSanchezMora_20140725.pdf](file:///C:/Users/ALEJAN~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIA0.860/2.-TesisDavidSanchezMora_20140725.pdf)

Sánchez, R. (2013). *La enseñanza para la compresión de los juegos deportivos: un estudio de casos e enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de [file:///C:/Users/ALEJAN~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIA0.126/1.-TESIS%20ENSEÑANZA%20COMPRENSIVA_Valencia.pdf](file:///C:/Users/ALEJAN~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIA0.126/1.-TESIS%20ENSEÑANZA%20COMPRENSIVA_Valencia.pdf)

7. ANEXO 1

Ítems para analizar y clasificar el estilo de enseñanza llevado a cabo en las clases de Educación Física por dos profesores diferentes

Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte - vol. X - número x - ISSN: 1577-0354

| Anexo 1. Escala de los Estilos de Enseñanza en Educación Física (EEEF) | |
|--|--|
| ✓ | 1. El alumnado debe trabajar cada uno a su ritmo favoreciendo así su aprendizaje. |
| ✓ | 2. Utilizar una enseñanza mediante la búsqueda favorece la autonomía del alumnado. |
| ✓ | 3. Las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos. |
| ✓ | 4. Aunque el grupo-clase sea heterogéneo (distinto nivel de habilidad y/o comprensión), intento que todos realicen los mismos ejercicios. |
| ✓ | 5. El trabajo en equipo, prepara para la vida. |
| ✓ | 6. La participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad y actitud crítica. |
| ✓ | 7. La técnica de enseñanza mediante la indagación y que implique cognitivamente al alumnado es la que tiene que desarrollarse fundamentalmente en EF. |
| ✓ | 8. Lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje. (todos aprenden a la vez un mismo contenido). |
| ✓ | 9. La socialización es complementaria a la individualización. |
| ✓ | 10. Las tareas o situaciones motrices en los que el alumnado debe resolver un problema favorecen su capacidad de autonomía. |
| ✓ | 11. No busco coartar nunca la creatividad del alumnado. |
| ✓ | 12. Disfruto cuando veo al alumnado trabajando y creando coreografías en mi clase. |
| ✓ | 13. Con la participación del alumnado en la enseñanza, favorezco su actitud crítica. |
| ✓ | 14. La participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje. |
| ✓ | 15. Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje en el alumnado, trato que cada uno siga su ritmo de asimilación. |
| ✓ | 16. La creatividad es posible desarrollarla a través de la Educación Física. |
| ✓ | 17. Experimentar por parte del alumnado me supone como profesor, no tener que dar soluciones a los problemas y dudas que surjan durante la práctica. |
| ✓ | 18. Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo, sin atender las diferencias individuales. |
| ✓ | 19. Al formar grupos en clase (diferente nivel de habilidad o comprensión entre ellos), busco que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades, intereses o posibilidades. |
| ✓ | 20. El descubrimiento guiado, es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje. |
| <p>Nota: Los ítems validados han sido distribuidos al azar</p> <p>Tradicionales: 4, 8, 18 Individualizadores: 2, 15, 19 Participativos y sociadores: 3, 5, 6, 9, 13, 14 Cognitivos: 20, 17, 10 Creativos: 11, 12, 16</p> | |

- 1- Each student must work at their own pace to increase their P.E. learning.
- 2- Using teaching method by seeking, helps the student autonomy.
- 3- Social and emotional relationships between observers and performers can be improved if the rivalries between them are avoided.
- ✓ 4- Although the class is heterogeneous (different skill and/or understanding levels).
I try all of them perform the same activities.
- ✓ 5- Teamwork prepares them for life.
- 6- Student participation in teaching promotes responsibility and critical attitude.
- ✓ 7- Teaching method based on investigation and cognitively involving the students, it is the way P.E. must be mainly developed
- 8- Best way to control the class is by all students following the same learning pace (learning all time the same context).
- 9- Socialization is complementary to the individualization.
- ✓ 10- Motor tasks in which students must solve a problem, improve their autonomy capacity
- 11- I never want to interfere in student's creativity.
- ✓ 12- I enjoy when students generate performances in the classroom.
- 13- I promote exhaustive attitude in students when taking part in education lessons.
- ✓ 14- Students taking part in education lessons, improves their learning.
- 15- When there are different levels of learning in students, I tend to let each one's assimilation pace to stream.
- ✓ 16- Creativity is possible to promote by P.E.
- 17- Student's exploration make you, as a teacher, not having to provide solutions to the problems and doubts appearing in the classroom setting.
- 18- I set class pace for all the students to end up activities at the same time, without looking out for individual differences.
- ✓ 19- When groups in class are made (different skill or understanding level), I look for everyone to work accordingly to their needs, interests and possibilities.
- ✓ 20- Guided discovery is the way to teach more in line with the natural process of learning.

⊕ Tradicionales: 9, 8, 12

⊕ Individualizadores: 1, 15, 19

⊕ Participativas y socializadoras: 3, 5, 6, 9,
13, 14

⊕ Cognitivas: 2, 7, 10, 14, 20

⊕ Creativas: 11, 12, 16

8. ANEXO 2