

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/333998178>

# El papel del discurso docente en la enseñanza deportiva

Article · January 2012

---

CITATIONS

0

READS

55

## 2 authors:



[Francisco Jimenez](#)

Universidad de La Laguna

52 PUBLICATIONS 354 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Antonio Gómez Rijo](#)

Universidad de La Laguna

43 PUBLICATIONS 151 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



- Home
- Novedades
- Catálogo
- Distribuidores
- Ebooks
- Quiénes somos
- Contactar



**ISSN: 1885-5873**

**Nº2. MAYO 2006**

Solventados los problemas iniciales lógicos en la puesta en marcha de cualquier revista, esperamos que a partir de este número las entregas sean regulares cumpliendo el objetivo inicial de editar dos números cada año. Invitamos por tanto a todos los compañeros y compañeras de Educación Física a enviar sus trabajos, investigaciones y experiencias.

Este segundo número está destinado de forma monográfica al valor educativo del deporte. Los artículos que se presentan son una selección de los mejores trabajos incluidos en el libro titulado "Educar a través del deporte" que fue editado por la Universidad de Huelva el pasado 2005. La tirada de esta publicación es corta y está destinada casi en exclusividad al alumnado de la titulación de Maestro de Educación Física. Por esta razón, hemos considerado oportuno dar una mayor difusión a los mejores trabajos a través de esta plataforma abierta y universal como es la revista

Compartimos la opinión de numerosos expertos que piensan que el deporte en sí no tiene unos valores educativos intrínsecos, sino que va a depender de cómo se desarrolle. Por tanto, la práctica deportiva sí tiene una gran potencialidad en la promoción de diferentes valores educativos cuando está bien diseñada y se lleva a la práctica de forma adecuada. Es precisamente esta idea la que centra el origen de la mayoría de los trabajos que se pueden leer en este número de la revista. De entre todos los artículos podemos resaltar las reflexiones que José Sanchís nos hace sobre el deporte y los valores, las aportaciones de Javier Castejón sobre la utilización del deporte como contenido educativo, la interesante e innovadora utilización del deporte en contextos desfavorecidos como hospitales planteada por Concha Jiménez, la utilización del deporte como un medio de gran importancia en la inclusión social abordada por Miguel Angel Torralba, o las posibilidades de desarrollar la creatividad a través del deporte que plantean David Cárdenas y Elisa Torres, ...

Esperamos que todas las ideas y reflexiones realizadas sean de interés para el lector y ayuden a conseguir un deporte cada día más educativo y formativo que ayude a los jóvenes escolares en su formación.

*Javier Giménez y Pedro Sáenz-López*

## Créditos



### **EDITA:**

WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN "ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN PRIMARIA" (UNIVERSIDAD DE HUELVA) HUM-643

### **DIRECCIÓN:**

Dr. Pedro Sáenz López-Buñuel. Universidad de Huelva.

## CONSEJO ASESOR:

Dra. Ángela Sierra Robles. Universidad de Huelva.  
Dr. José Tierra Orta. Universidad de Huelva.  
Dr. Sergio J. Ibáñez Godoy. Universidad de Extremadura.  
Dr. Manuel Vizquete Carrizosa. Universidad de Extremadura.  
Dr. Juan Antonio Moreno Murcia. Universidad Miguel Hernández.  
Dr. Javier Castejón Oliva. Universidad Autónoma de Madrid.  
Dr. Manuel Delgado Fernández. Universidad de Granada.  
Dr. David Cárdenas Vélez. Universidad de Granada.  
Dr. Jaime Sampaio. Universidad de Tras-Os-Montes e Alto Douro.  
Dr. Sebastián Feu Molina. Universidad de Extremadura.  
Dr. Jesús Tejada Mora. Universidad de Huelva.  
Dr. Jesús Sáez Padilla. Universidad de Huelva.  
Dr. Pablo Gil Galindo. Universidad de Huelva.  
Dr. José Manuel Coronel Llamas. Universidad de Huelva.  
Dr. José Carmona Márquez. Universidad de Huelva.  
Dr. Francisco Morales Gil. Universidad de Huelva.  
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez. Universidad de Huelva.  
Dr. José Antonio Rebollo González. Universidad de Huelva.  
Dr. Manuel Tomás Abad Robles. Universidad de Huelva.  
Dr. José Robles Rodríguez. Universidad de Huelva.  
Dra. Cristina Conde García. Universidad de Huelva.  
Dr. Bartolomé Almagro Torres. Universidad de Huelva.  
D<sup>a</sup>. Inmaculada Tornero Quiñones. Universidad de Huelva.  
D. Eduardo Fernández Ozcorta. Universidad de Huelva.

## CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Wanceulen Moreno.  
José Francisco Wanceulen Moreno.

## Artículos

► ¿Es el deporte un contenido educativo?

Francisco Javier Castejón Oliva

▸ Los valores del Deporte en el Año Europeo de la Educación a través del Deporte  
José Sanchís Ramírez

▸ El Deporte como medio de inclusión social  
Miguel Ángel Torralba Jordán

▸ Intervención en contextos desfavorecidos a través del baloncesto  
Ana Concepción Jiménez Sánchez

▸ La Creatividad en el Deporte  
David Cárdenas Vélez - Elisa Torre Ramos

▸ ¿Se puede educar a través del Deporte?  
Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra

▸ El tratamiento del Deporte en relación con la promoción de valores durante la E.S.O.  
José Robles Rodríguez - Manuel Tomás Abad Robles - Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra

▸ El papel del discurso docente en la enseñanza deportiva  
Francisco Jiménez Jiménez - Antonio Gómez Rijo

▸ ¿Por qué el Deporte en la Escuela?  
Manuel Jesús López Parralo

▸ El Minibalonmano como instrumento educativo  
Pablo Gil Galindo

▸ Integración del alumnado con discapacidad auditiva en baloncesto  
Estefanía Castillo Viera - Cristina Vera Torrejón - María Mora Ruiz

▸ Los temas Transversales en la Escuela. Propuesta de Educación en Valores a través de la E.F. y el Deporte  
Jesús Sáez Padilla - Ángela Sierra Robles

▸ El Deporte de la Orientación en la Naturaleza. Aportaciones a la Educación y el desarrollo de los alumnos, y sus relaciones con el currículo de Educación Física  
Sergio Martín Carrasco - Mario Domínguez Díaz

▸ La formación de los animadores para todos en la provincia de Huelva  
José Antonio Rebollo González

▸ "Laudatio" Juan Antonio Samaranch  
Pedro Sáenz-López Buñuel



**Universidad de Huelva**  
ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN PRIMARIA

[www.uhu.es/afdp](http://www.uhu.es/afdp)

You are reading **Nº 2. Mayo 2006** articles

© 2012 Editorial Deportiva WANCEULEN | Aviso legal

c/ Cristo del Desamparo y Abandono nº56. 41006 Sevilla (ESPAÑA)

Tlf: (+34)626 773 795. Fax: (+34)954 921 059. Email: [infoeditorial@wanceulen.com](mailto:infoeditorial@wanceulen.com)

## EL PAPEL DEL DISCURSO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

Autor:

**Francisco Jiménez Jiménez** - Universidad de La Laguna (S.C. Tenerife)

**Antonio Gómez Rijo** - CEIP Agache (S.C. Tenerife)

# 1.- EL DISCURSO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE

Con frecuencia, en el ámbito de la Educación Física se ha menospreciado la dimensión dialógica del alumnado por el eminente carácter motriz de la propia disciplina. A este respecto, la interacción verbal entre el profesor/a y el alumno/a corre el riesgo de circunscribirse a una serie de mensajes docentes de marcado cariz técnico y sujeto a precisas pautas metodológicas (información inicial, feedback, etc.) orientadas a la búsqueda de una enseñanza eficaz. Esta manera de proceder dejaría en un segundo plano la implicación activa del alumnado en la construcción de su aprendizaje. Para que esto no suceda, es necesario que el discurso docente trascienda la mera instrucción y propicie el discurso discente. De esta manera el alumnado podrá representar sus propios conocimientos y dar sentido a su propia experiencia y a su actividad, al tiempo que lo comparte con los demás (Coll y Onrubia, 2001: 22). Ello supone concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso social interactivo configurado por tres elementos, que podrían conectarse entre sí formando un triángulo. Es lo que se ha venido en llamar “triángulo interactivo” (Coll, 1996), siendo los tres vértices de ese triángulo, respectivamente el profesor, el alumno y el contenido específico del aprendizaje.

Cuando se trata de los contenidos deportivos, debemos concebir su desarrollo desde el ámbito educativo como un proceso de socialización, definido por Svoboda y Patriksson (1996:100) como “*el proceso por el que el individuo asimila las competencias, las actitudes, los valores y los comportamientos que le permiten ser un miembro de pleno derecho de la sociedad en la que vive*”, y dentro de este proceso general de socialización es importante diferenciar, como plantea Patriksson (1996:133) entre la socialización en el marco del deporte y la socialización a través del deporte. La primera se centra en el aprendizaje específico de cada deporte, sin buscar una utilidad de estos aprendizajes fuera de la actividad deportiva; y la segunda da prioridad a las repercusiones que pueda tener la práctica deportiva en otros aspectos de la formación del sujeto. Por tanto, consideramos que el desarrollo de los contenidos deportivos en el ámbito educativo ha de integrar la *socialización en el deporte* con la *socialización a través del deporte*. Y en este doble proceso de socialización la interactividad verbal de los protagonistas se hace imprescindible.



Fig. 1. Socialización “en” y “a través” del deporte.

Esta interactividad nos permite provocar el establecimiento de vínculos entre lo que sabe el alumnado y los contenidos motivo de aprendizaje, así cómo promover la comprensión de la funcionalidad de lo que se aprende. Asimismo, nos sitúa en el proceso de andamiaje a partir de discriminar qué se dice, cuándo se dice, cómo se dice, y a quién se dice. Este aspecto es muy importante porque nos permite entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo dinámico e interactivo, que depende de las actuaciones mutuas e interrelacionadas del enseñante y del aprendiz durante todo el proceso” (López Ros, 2003:116). Es decir, como una actividad conjunta donde la asignación de significados a los aprendizajes que se acometen en cada momento y el ajuste continuo de la ayuda docente en estos aprendizajes se convierte en elementos clave de la enseñanza. Para ello, es necesario que el profesorado sea consciente de la estrategia discursiva o forma de conversación que emplea cuando orienta el proceso de construcción de conocimientos de su alumnado.

Al respecto, Coll y Onrubia (2001: 25 y ss.) proponen algunas estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor/a y alumnos/as divididas en tres categorías:

1.- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos (en relación al recurso al “marco social de referencia”, el recurso al “marco específico de referencia”, el recurso al contexto extralingüístico inmediato y la demanda de información a los alumnos).



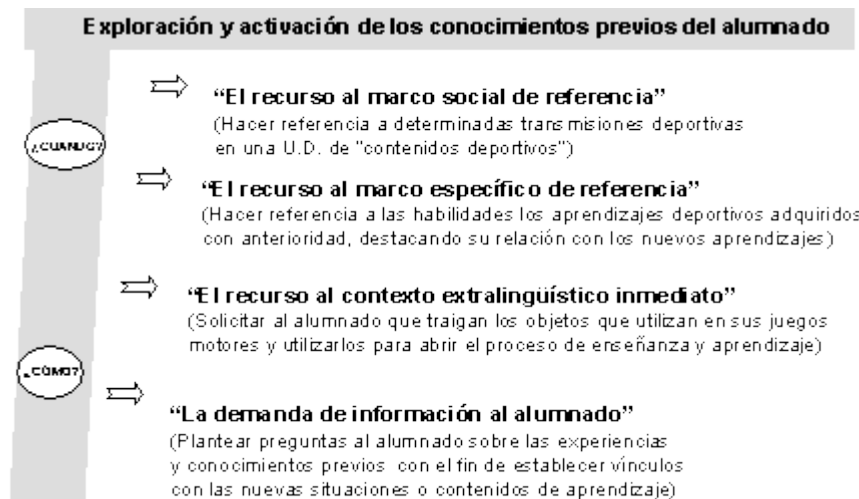


Fig. 2. Estrategias discursivas para la exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado

2.- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos (el uso de metaenunciados, la incorporación de las aportaciones de los alumnos al discurso del profesor y la caracterización del conocimiento como compartido).

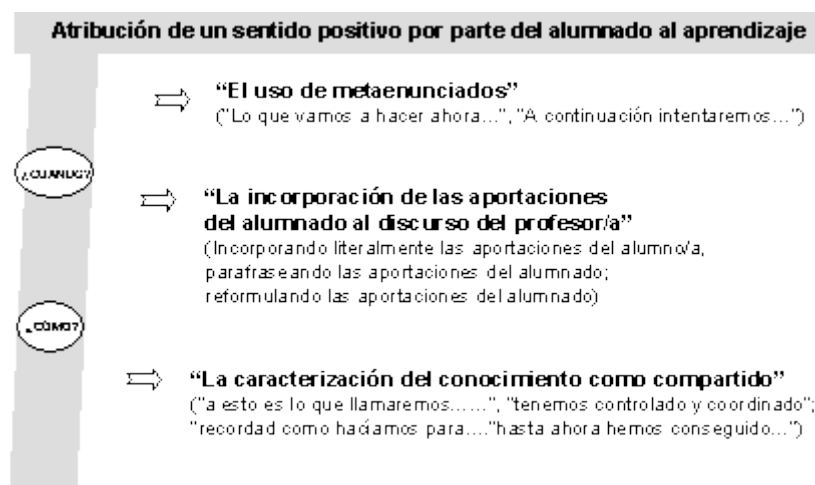


Fig. 3. Estrategias discursivas para la atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje

3.- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más completas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje (la reelaboración de las aportaciones del alumnado; la categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto; los cambios de perspectiva referencial utilizada para hablar de los contenidos; la

abreviación de determinadas expresiones; la realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis

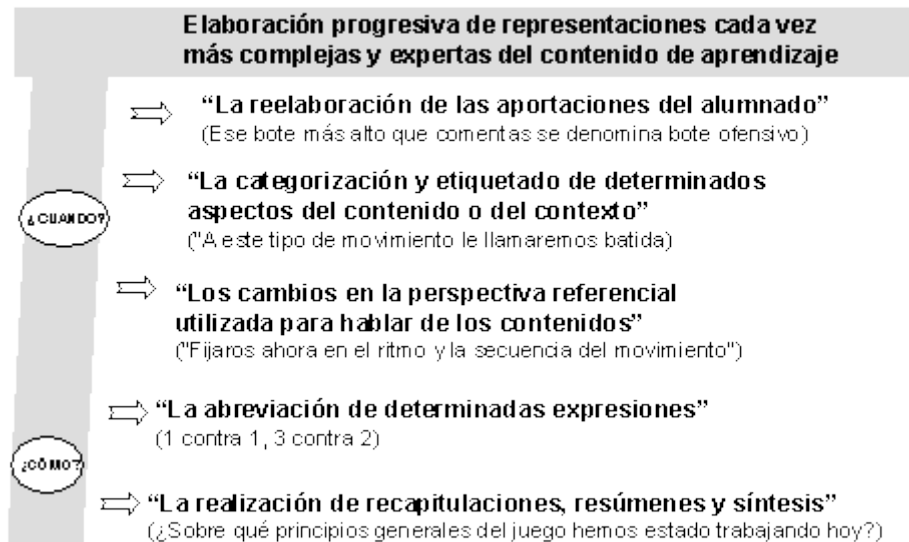


Fig. 4. Estrategias discursivas para la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de aprendizaje

Por otro lado, creemos relevante resaltar la función educadora del profesorado como facilitador del diálogo. Algunos recursos que pueden auspiciar esta función son según Puig Rovira (1995: 256) los siguientes:

- establecer un guión previo. Aunque esto no siempre es posible ya que muchos de los conflictos que surgen en el aula y los valores que se presentan surgen de manera espontánea y el profesor tiene que hacer frente a ellos en situaciones de corto período de tiempo.
- no enjuiciar las aportaciones de los alumnos. Valorar las aportaciones de todos los alumnos por el mismo nivel.
- recapitular las aportaciones. Partir de los conocimientos previos e incluir los nuevos que se van produciendo.
- evitar situaciones de ineficacia dialógica. El profesor, a través de su discurso, debe focalizar la comunicación hacia temas realmente importantes desde un punto de vista moral.

- evitar preguntas excesivamente cerradas. El uso de una estrategia discursiva unidireccional no favorece la reflexión ni la construcción de significados por parte del alumno de forma relevante. Además, el discurso bidireccional debe tender a realizar preguntas que planteen distintas alternativas y que ellas sean incluso antagonistas. El hecho de que se creen situaciones de controversia y conflicto de valores exigirá del alumnado un mayor nivel de razonamiento moral.
- el educador debería huir de ser siempre el que inicia el diálogo. Partir de situaciones de comunicación entre el alumnado supone partir de experiencias y motivaciones cercanas a los alumnos que le ayudan a sentirse identificado con el problema que se discute.

Por tanto, la incidencia del discurso docente como medio para el desarrollo de la socialización “en y a través” del deporte, dependerá de qué se dice y cómo se dice. Centrándonos en el ámbito de lo socioafectivo, en la socialización “a través” del deporte, el discurso que pretenda favorecer la adquisición de determinados valores parece que será más acertado si se realiza desde una perspectiva bidireccional, esto es, que demandemos la respuesta verbal del alumnado previa reflexión compartida con el mismo. Respecto a la construcción de estrategias discursivas interrogativas Engeström (1999: 381-382, cit. por Daniels, 2003:131) discrimina diversas categorías: “qué” (denominativas y descriptivas); “cómo” (procesales); “por qué” (diagnosticadores y descriptivos); y “dónde” (especulativos o potencializadores). A estas opciones se podría añadir la categoría “para qué”, que demandaría justificaciones funcionales.



Fig. 5. Estrategias discursivas

Sin duda, el desarrollo del diálogo y la comunicación (como proceso y no como producto) se convierten en herramientas para la promoción de valores y el tratamiento de los conflictos en el aula de Educación Física (Ortí, 2003: 45). Ya que este diálogo y comunicación, que establece el profesor a través de su discurso en el aula, actúa como

proceso mediador de la interacción entre el propio docente y su alumnado (Guitart, 2002: 45).

## **2.- LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE**

En el denominado modelo técnico o tradicional la estrategia discursiva se organiza en torno a mensajes unidireccionales de carácter descriptivo centrados en la presentación de modelos gestuales y coordinaciones tácticas a imitar. En cuanto a las correcciones, como plantea Romero Granados “*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*” (2001:44). Es decir, se ignora la capacidad dialógica del que aprende y se busca solamente su respuesta motriz.

Dentro de lo que podríamos denominar modelos alternativos de enseñanza del deporte se presta especial atención a los mensajes de carácter bidireccional, con la intención de involucrar activamente al alumnado en la construcción de su aprendizaje. Se da importancia, desde una perspectiva formativa, a que el alumnado comprendan el sentido y la finalidad de lo que aprende, relacione lo ya sabe con lo que aprende y transfiera los conocimientos adquiridos a las nuevas situaciones de aprendizaje que presenten similitudes.

En concreto desde el modelo comprensivo centrado en el juego se propone que el profesorado realice preguntas al alumnado dirigidas a la comprensión táctica del juego, después de un cierto periodo de práctica (Devís y Peiró, 1992: 165). Asimismo, se contempla la que el alumnado plantee preguntas al profesorado y que pueda reunirse momentáneamente entre ellos para comentar aspectos del juego y/o establecer determinadas estrategias. De hecho, estas estrategias discursivas interrogativas, dirigidas a la construcción de significados compartidos, forman parte de la secuencia didáctica que propone este modelo para el desarrollo de sus tareas tipo (los juegos modificados): a) descripción y reglas del juego; b) aspectos susceptibles de modificación; c) intenciones u objetivos tácticos; d) posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego.

De un modo similar, desde el modelo constructivista (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001) se reclama también al profesorado que emplee estrategias discursivas interrogativas. En este caso, se propone una secuencia de intervención didáctica en seis fases para el desarrollo de las sesiones: a) reflexión inicial (preguntas dirigidas a situar al alumnado en el objetivo de la sesión); b) breve descripción de la situación de enseñanza; c) práctica continuada; d) pausa y reflexión central (después de un breve periodo de práctica se plantan preguntas al alumnado acerca del grado de validez de sus respuestas, de cara a reforzar su aplicación en el juego si son correctas o de retomar la búsqueda de otras alternativas si son inadecuadas); e) vuelta a la práctica o variante; f) reflexión final.

La dimensión temática que acapara la mayoría de los ejemplos discursivos interrogativos que se recogen en estos modelos de enseñanza del deporte se sitúan en la socialización “en” el deporte, más concretamente en torno a la comprensión de los principios tácticos que orientan la acción de juego. Sin embargo, los aspectos relacionados con la dimensión “a través” del deporte son susceptibles también de ser centro de atención de estas mismas estrategias discursivas.

### **3.- ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y DESARROLLO DE VALORES EN LOS APRENDIZAJES DEPORTIVOS**

A partir de la toma de conciencia de la repercusión formativa que puede tener las diversas estrategias discursivas en la educación deportiva, nos propusimos abordar el estudio de este variable didáctica conscientes de la problemática que plantea la integración del desarrollo de valores en los aprendizajes deportivos, sin olvidar que el marco curricular del área de educación física contempla explícitamente la educación en valores. Sin embargo, las conclusiones de los estudios que han abordado la presencia de los valores en los diversos niveles de concreción curricular (Martínez y Rivera, 2000; Pavesio y Rivera 2001; Gómez 2003), coinciden en señalar que a medida que se desciende en la concreción curricular la presencia de los valores se va perdiendo. Es decir, conforme las propuestas curriculares se acercan al quehacer práctico su función orientadora respecto a la educación en valores se desvanece.

En este contexto de progresiva disminución curricular de las referencias acerca de la educación en valores, será el profesorado a través de su intervención docente, y más concretamente apoyándose en su discurso docente, quién en última instancia promueva o no la educación en valores, plasmada en los diversos niveles de concreción curricular previa. De ahí, que hayamos decidido centrar nuestra atención en este estudio en el análisis del discurso docente como elemento favorecedor y/o inhibidor del desarrollo de valores en los aprendizajes deportivos (Jiménez, F., Álvarez, A., Gómez, A., y Guerra, G., 2003).

### **4.- EL ESTUDIO DE CASOS**

Partiendo del problema que supone la integración de la *socialización “en” y “a través” del deporte* en el desarrollo de los contenidos deportivo en el ámbito educativo, nos plantamos los siguientes objetivos: 1. Conocer qué intencionalidad educativa confiere el profesorado al desarrollo de contenidos deportivos en Educación Primaria; 2. Conocer qué variables metodológicas utiliza el profesorado en el desarrollo de los contenidos deportivos; 3. Conocer qué estrategias discursivas emplea el profesorado en el desarrollo de los contenidos deportivos en el ámbito educativo.

Se optó por un estudio de casos, por la posibilidad que nos ofrecía de profundizar conjuntamente en el conocimiento de las concepciones implícitas del profesorado y de

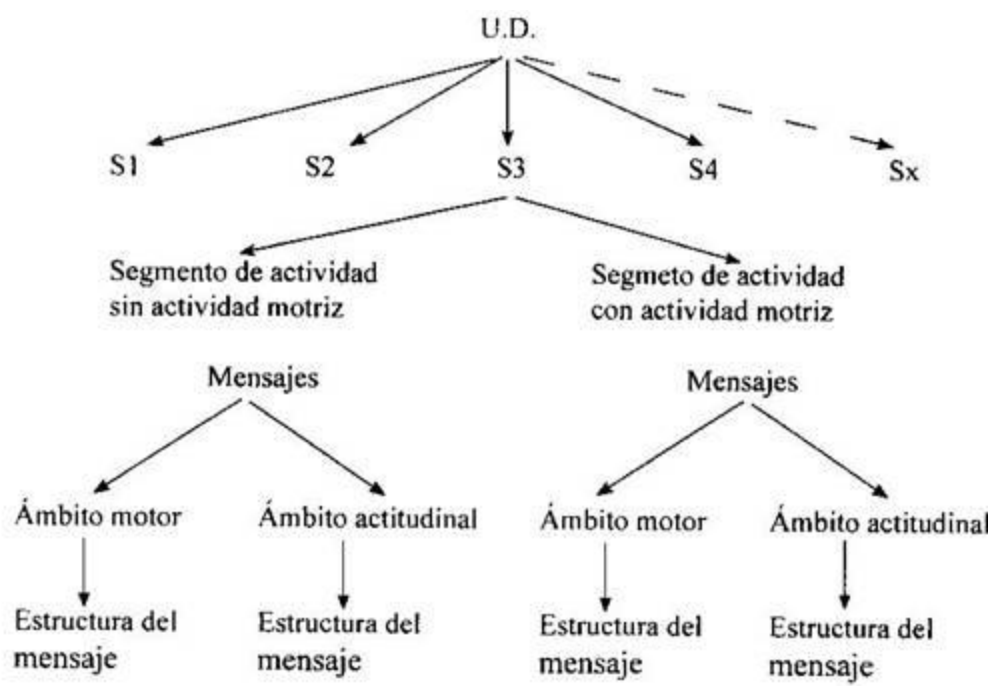
su intervención docente. Este estudio se ha organizado integrando diversas técnicas de investigación: el análisis documental; el análisis del discurso docente y la entrevista.

Para este estudio de casos se seleccionó al azar a tres profesores especialistas en Educación Física, que actuaron como tutores de prácticas docentes del alumnado de tercer curso de la Titulación de Maestro-Especialidad de Educación Física, de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna entre los cursos 2001/02 y 2003/04.

A cada uno de los profesores se le filmó el desarrollo íntegro de una unidad didáctica de contenidos deportivos (*Iniciación al Floorball*, “caso 1”; *Iniciación al fútbol sala*, caso 2”; *Iniciación al Judo: luchar y colaborar es divertido*, “caso 3”). Para ello, se empleó una cámara situada fuera del espacio convencional de clase, evitando producir interferencias en el normal desarrollo de la sesión; también se utilizó un equipo inalámbrico de audio, con el que se recogió el discurso docente que emplea el profesor en su intervención docente de una manera natural. Asimismo, se analizaron las programaciones y los materiales curriculares empleados en estas unidades didácticas y se les realizó una entrevista a la finalización de las mismas.

El análisis del discurso es un “*procedimiento para la categorización de datos verbales y/o conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso*” (Viciano y Sánchez, 2002: 1/3), y puede considerarse un método científico con el que realizar inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990). Nuestra investigación en relación con este apartado se centra, principalmente, en el análisis de la intensidad y ponderación de temas (socialización “en” y “a través” del deporte), y de la estructura del discurso (mensajes espontáneos/reactivos, y unidireccionales/bidireccionales).

El estudio del discurso docente se organizó mediante las siguientes cuatro unidades básicas de análisis: a) Secuencia Didáctica (SD); b) Sesiones de trabajo (S); c) Segmentos de actividad (SA); d) Mensajes (M). Las secuencias didácticas aportarán la delimitación temporal de las interpretaciones; las sesiones organizarán temporalmente la secuencia didáctica para su análisis; los segmentos de actividad serán el marco de análisis de la interacción docente, sus características y su evolución; los mensajes constituyen las unidades elementales de información y comunicación que abren camino a la construcción de significados.



Asimismo, se configuró, desde una perspectiva deductiva, un sistema de categorías cumpliendo las condiciones de *exhaustividad* en cada uno de los ámbitos implicados, y *mutua exclusividad* dentro de cada una de las categorías (Anguera, 1993:146).

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE							
<i>En función de la dimensión temática del mensaje</i>							
SOCIALIZACIÓN EN EL DEPORTE				SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE			
MARCO TEÓRICO (M)				TOLERANCIA (L)		INTEGRACIÓN (I)	
TÉCNICA (T)				SOLIDARIDAD (S)		COOPERACIÓN (O)	
TÁCTICA (C)				AUTONOMÍA (A)		PARTICIPACIÓN (P)	
				IGUALDAD (D)		RESPECTO (R)	
<i>En función el tipo de emisión del mensaje</i>							
MENSAJE		MENSAJE		MENSAJE		MENSAJE	
ESPONTÁNEO (E)		REACTIVO (R)		ESPONTÁNEO (E)		REACTIVO (R)	
<i>En función del sentido del mensaje</i>							
Unidireccional	Bidireccional (B)	Unidireccional	Bidireccional (B)	Unidireccional	Bidireccional (B)	Unidireccional	Bidireccional
(U)		(U)		(U)		(U)	(B)

1. EUM	4. EBM	7. RUM	10. RBM	13. EUL	21. EBL	29. RUL	37. RBL
2. EUT	5. EBT	8. RUT	11. RBT	14. EUI	22. EBI	30. RUI	38. RBI
3. EUC	6. EBC	9. RUC	12. RBC	15. EUS	23. EBS	31. RUS	39. RBS
				16. EUO	24. EBO	32. RUO	40. RBO
				17. EUA	25. EBA	33. RUA	41. RBA
				18. EUP	26. EBP	34. RUP	42. RBP
				19. EUD	27. EBD	35. RUD	43. RBD
				20. EUR	28. EBR	36. RUR	44. RBR

Tabla 1. Sistema de categorías para el estudio del discurso docente en el desarrollo de los contenidos deportivos.

Para segmentar los mensajes se empleó el acuerdo entre jueces a partir de unos criterios previos. En nuestro caso los criterios considerados para delimitar que se pasa de un mensaje a otro, han sido los siguientes:

- Cuando se produce un cambio de significado. En nuestro estudio esto ocurre cuando se pasa de una categoría a otra.
- Cuando se produce un cambio en la estructura en el mensaje.
- Cuando un mismo significado es reiterado y provocado por la intervención verbal y/o motriz del algún/a alumno/a, o dirigido a alumnos/as diferentes.

La clasificación de las categorías fue realizado por dos clasificadores, el investigador principal y uno de los investigadores colaboradores, tras el proceso de entrenamiento se han aplicado 4 pruebas de fiabilidad interclasificadores. Las observaciones han sido realizadas en grupo, de forma independiente; por lo tanto, las observaciones de los jueces se han realizado en el mismo momento. Para valorar la fiabilidad interclasificadores se ha aplicado el índice de Kappa-Cohen, obteniéndose en las dos últimas pruebas un índice de 0.8. Las pruebas se han realizado en sesiones completas, seleccionadas de manera aleatoria. A partir de ahí, se comenzó la clasificación de las sesiones que hemos analizado en nuestro estudio.

## **5.- INFORME DE LA INVESTIGACIÓN**



En los tres casos analizados la organización curricular empleada en el desarrollo de los contenidos deportivos se caracteriza por contemplar objetivos para los ámbitos cognitivo, motor y afectivo/social; en cuanto a los contenidos, dos de los tres casos analizados sí recogen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y un tercero no recoge el apartado de contenidos al programar su unidad didáctica por sesiones, sino que pasa directamente al exponer las tareas a desarrollar en cada una de las fases de las sesiones, en las que no se alude a contenidos actitudinales; en los modelos de evaluación empleados predominan los aspectos del ámbito motor como objeto de evaluación, aunque los aspectos actitudinales también forman parte de los comportamientos a evaluar. No obstante, en uno de los casos estudiados (c.1) se observa una ligera contradicción curricular al evaluar aspectos actitudinales diferentes de los recogidos en los objetivos. Esta pequeña incoherencia en la programación, limita su función orientadora para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, como señalan Contreras, De la Torre y Velázquez (2001: 37) para generar el potencial educativo del deporte no sólo es suficiente la intención educativa sino que *“también es necesario el conocimiento y la aplicación de enfoques didácticos coherentes con los objetivos educativos que se pretenden alcanzar”*.

Esta intencionalidad educativa también se pone de manifiesto en las respuestas aportadas en las entrevistas en dos de los casos (c.2, y c.3), donde manifiestan que junto a la importancia de que el alumnado conozca diversos modelos de práctica deportiva y la funcionalidad que estos contenidos tienen para el desarrollo de las habilidades motrices, estos contenidos deportivos permiten también el desarrollo de aspectos sociales. El caso 2 expone que enfoca esa unidad didáctica *“por un lado trabajar las habilidades básicas y por el otro el aspecto social”*, especificando que *“referido a los aspectos sociales los alumnos deben tener cierta autonomía en la organización y en el caso de habilidades básicas hablamos de lanzamiento, recepción, coordinación”*, matizando que *“todo esto está también relacionado con el aspecto cognitivo”*. Mientras el caso 3, expone que enfoca su atención a los aspectos cognitivos, motrices y afectivo/sociales: *“la verdad es que hago un tratamiento global, procuro hacer un tratamiento global por una razón, porque no entiendo que la persona sea solo cognitiva, o solo afectiva o solo motriz, las tres cosas van juntas y por lo tanto llevan un tratamiento global a las tres”*, precisando que *“El deporte no sería nada si no tuviera ningún tipo de valores. ¿Para qué se hace el deporte? Para muchas cosas: hacer amigos, respetarse unos a otros y comprender cómo funciona la sociedad, hasta eso.”*

En cuanto a las opciones didácticas a considerar para el desarrollo de los contenidos actitudinales dentro de las unidades didácticas de contenidos deportivos, se constata que el profesorado no programa ni emplea opciones metodológicas específicas para este cometido, lo cual queda también reflejado en alguna de sus manifestaciones *“hasta ahora no tengo ningún tipo de metodología específica, pero no descarto de que si se puede llevar a cabo”* (Caso 1.).

Como plantea Sicília (cit. por Gutiérrez: 2003: 51), se asume que nuestra asignatura debe contribuir a una educación moral, pero los criterios para llevarla a cabo *“son realmente abstractos y los profesores desconocen cómo crear las situaciones necesarias para dirigirse a esas finalidades sociales”*. Es decir, se echan en falta intervenciones específicas dirigidas al desarrollo de valores que trasciendan la propia naturaleza del contenido deportivo que se enseña. En este sentido, existen diversas propuestas dirigidas a tal fin:

GENERALES		
Autor	Finalidades	Recursos
<i>Puig (1995)</i>	Adquisición de criterios de juicio moral	Discusión de dilemas morales, ejercicios de role-playing
	Desarrollo de las capacidades de comprensión crítica	Comprensión crítica, métodos socio-afectivos
	Fomentar las disposiciones para la autorregulación	Ejercicios de autorregulación
	Reconocer y asimilar valores universalmente deseables e información moralmente relevante	Ejercicios de role-model, construcción conceptual
	Construir la identidad moral	Clarificación de valores, ejercicios autobiográficos
	Reconocer y valorar la pertinencia a las comunidades de convivencia	Habilidades sociales y resolución de conflictos
<i>Buxarrais (1997)</i>	Análisis y la comprensión crítica de los temas moralmente relevantes	Construcción conceptual, comentario de texto
	Desarrollo del juicio moral	Discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones)
	Autoconocimiento, expresión y desarrollo de la perspectiva social	Ejercicios autoexpresivos, clarificación de valores, role-playing, role-model
	Desarrollo de las competencias autorreguladoras	Habilidades sociales, autorregulación y autocontrol de la conducta
<i>Martín y Puig (1998)</i>	Dilemas morales, frases inacabadas, role-playing, escritura autobiográfica, ejercicios de autoestima, de autoconocimiento, de cooperación, resolución de conflictos, de cohesión del grupo, de conocimiento de los demás, para la comunicación, para la construcción conceptual, actividades de comprensión crítica, autorregulación	
<i>Guitart (2002)</i>	Diálogo, dilemas morales, comprensión crítica de los conflictos reales, clarificación de valores, role-playing, comentario crítico de texto, juegos relacionales, juegos expresivos	
ESPECÍFICAS		
<i>Prat y Soler (2003)</i>	Role-playing, ejercicios de autoestima, de autoconocimiento, de cooperación, resolución de conflictos, de cohesión del grupo, para la comunicación, de conocimiento de los demás.	
<i>Gutiérrez (2003)</i>	Autoconocimiento y expresión	Clarificación de valores
	Desarrollo del juicio moral	Discusión de dilemas morales
	Desarrollo de competencias autorreguladoras	Autocontrol de la conducta
	Desarrollo de la perspectiva social y la empatía	Role-playing, role-model
	Análisis y comprensión crítica de temas moralmente relevantes	Comprensión crítica

Cuadro 1: Alternativas metodológicas para el desarrollo de los valores (Tomado de Jiménez y Gómez 2004)

Como bien puede observarse con respecto a los recursos específicos, Prat y Soler (2003) y Gutiérrez (2003) extrapolan los genéricos al ámbito de la Educación Física y el Deporte, pero no parece que haya una propuesta específica para tal fin que parta de un

criterio de pertinencia adecuado a las características de esta materia. Al respecto, Prat y Soler (2003: 93) identifican tres líneas para organizar las posibles estrategias a utilizar: una primera, y quizá la más importante se centraría en el lugar específico del área (patio, gimnasio, etc.); la segunda se desarrollaría en el aula (prioritariamente desde la tutoría); y una tercera que afecta a todo el centro y parte de los temas transversales como ejes vertebradores.

En cualquier caso, en esta fase preactiva de toma de decisión docente la intencionalidad educativa de integrar la socialización “en” y “a través” del deporte ha estado presente, queda por ver si esta previsión es finalmente plasmada en su quehacer docente en el desarrollo de estas unidades didácticas.

En cuanto al discurso docente empleado, nos encontramos que la dimensión temática que más capta la atención del profesorado en el desarrollo de unidades didácticas de contenidos deportivos es *la socialización en el deporte* (76%), quedando en un segundo plano la *socialización a través del deporte* (24%). Estos resultados nos permiten afirmar que en el ámbito educativo se da un cierto grado de integración del desarrollo de valores en los aprendizajes deportivos.

Sin embargo, no debemos olvidar que se está haciendo sin emplear recursos metodológicos específicos para ello y con el siguiente perfil de estrategia discursiva:

A. Los mensajes reactivos (76%) son más empleados que los espontáneos (24%). Es decir el profesorado analizado emite sus mensajes a partir de intervenciones verbales y/o motrices del alumnado. Al respecto de este predominio de los mensajes docentes reactivos, Puig Rovira (1995) identifica la recapitulación de las aportaciones del alumnado y el huir de que sea el profesor el que inicie siempre el discurso como recursos para fomentar el rol del profesor como facilitador del diálogo. También Coll y Onrubia (2001) insisten en la importancia de incorporar las aportaciones de los alumnos al discurso del profesor como un aspecto favorecedor de la construcción de significados compartidos.

B. Predominan los mensajes emitidos en los segmentos de actividad motriz (59,6%) frente a los emitidos en el segmento de inactividad motriz. En este sentido debemos tener en cuenta que la magnitud temporal de los segmentos de actividad suelen ser mayores que los de inactividad en las clases de Educación Física, y que existe una cierta cultura profesional de orientar la ejecución del alumnado mientras realiza las tareas, dejando los segmentos de inactividad para la presentación de las nuevas tareas, dar orientaciones en cuanto a la organización de las mismas y realizar algunas valoraciones de lo realizado y en menor medida para promover la reflexión en o sobre la práctica.

C. El sentido predominante del mensaje es de tipo unidireccional (90%), tanto en el segmento de *actividad motriz* como en el de *inactividad*. Asimismo, esta tendencia se mantiene si consideramos la dimensión temática del mensaje. Es decir, los mensajes unidireccionales predominan en las dos dimensiones discriminadas “en” y “a través del” deporte. Considerando esta variable de la estrategia discursiva del profesorado, se está lejos aún del empleo de modelos de enseñanza comprensivos en el desarrollo de las unidades didácticas de contenidos deportivos en el ámbito educativo. O dicho de otro modo, demasiado cerca de métodos tradicionales basados en relaciones de comunicación unidireccionales (Fraile, 2001:17).

Para Puig Rovira (1995) son los mensajes bidireccionales los que propician el dialogo. En su propuesta de educación moral insiste en la importancia de evitar preguntas excesivamente cerradas, por lo que propone emplear preguntas que ofrezcan diversas alternativas e incluso que sean antagonistas entre ellas. De esta forma, se crean situaciones de controversia y conflicto de valores que exigirán del alumnado un mayor nivel de razonamiento moral. Este diálogo se sustenta en mensajes docentes de carácter bidireccional. Por lo que este predominio de mensajes unidireccionales está limitando una mayor y deseable participación del alumnado en la construcción de su conocimiento.

A modo de conclusiones, se vislumbran las siguientes:

1. La estrategia discursiva que se emplea, en cuanto a la estructura y dimensión temática de los mensajes que se emiten, tiene una incidencia directa en la configuración del modelo de enseñanza del deporte que finalmente se desarrolla, ya que lo primero acaba determinando lo segundo, independientemente de los objetivos de partida.
2. La estrategia discursiva del docente podrá limitar o favorecer la integración del desarrollo moral en los aprendizajes deportivos que se promueven en el ámbito deportivo.
3. La estrategia discursiva empleada por el profesorado analizado no facilita la implicación del alumnado en la construcción de sus aprendizajes y limita una integración significativa del desarrollo de valores en los aprendizajes deportivos.
4. La ausencia de opciones metodológicas específicas para el desarrollo de valores supone una limitación más en la consecución de la mencionada integración, a pesar de estar recogida en las propuestas curriculares de aula analizadas.

En este sentido, abogamos por un tratamiento más consciente y sistemático de la interacción verbal que establecemos con nuestro alumnado, en coherencia con nuestras finalidades educativas de partida.

## 6.- BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M<sup>o</sup>.T. (Ed) (1993): Metodología observacional en la investigación psicológica. 2 (vols). Barcelona: PPU.
- Buxarrais, M. (1997). La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Coll, C. (1996). “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva metodológica”, en Anuario de Psicología, n. 69, pp. 153- 178.

- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", en *Investigación en el aula*, n. 42, pp. 21-31.
- Contreras, O., De La Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Daniels, H. (2003). *Vygostky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós. Temas de educación.
- Devís Devís, J.; Peiró Velert, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Fraile Aranda, A. (coord.) (2001): *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alcoy. Marfil.
- Gómez, A. (2003): "Educación Física y Valores: análisis de la presencia de valores en el Currículo de Educación Física para la etapa de Primaria en la Comunidad Canaria", en *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.
- Gutiérrez, M. (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, F., Álvarez, A., Gómez, A., y Guerra, G. (2003) *Iniciación deportiva y socialización: análisis del discurso docente*. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.
- Jiménez Jiménez, F; y Gómez Rijo, A. (2004): "Alternativas metodológicas para el desarrollo de valores en la Educación Física y el Deporte", en *Actas V Simposium Internacional Educación Física, Deporte y Turismo Activo* (CD). Las Palmas de Gran Canaria: ACCAFIDE.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- López Ros, V. (2003). "Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte". En F.J. Castejón, (coord.), F.J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez Jiménez, y V. López Ros, *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*, pp.111-140. Sevilla: Wanceulen.
- Martínez, J. Y Rivera, E. (2000). *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid: Secretaría General Técnica. M.E.C.D.
- Martín, X. y Puig, J. M. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Ortí, J. (2003): "La resolución de conflictos en la educación física", en *Tándem*, n. 12, pp. 40-50.

- Patriksson, G. (1996): “Socialización: síntesis de las investigaciones actuales, segunda parte”, en VVAA La función del deporte en la sociedad, pp. 123-149. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Pavesio, M. y Rivera, E. (2001): “La presencia de valores en el currículum andaluz para la educación física de primaria”, en A. Díaz, y E. Segarra, (coord.). Actas del 2º congreso internacional de educación física y diversidad, Murcia,
- Prat, M. y Soler, S. (2003). Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte. Reflexiones y propuestas didácticas. Barcelona: INDE.
- Puig Rovira, J. M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: I.C.E.
- Romero Granados, S. (2001) Formación Deportiva nuevos retos en educación. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Svoboda, B., y Patriksson, G. (1996): “Socialización informe a modo de toma de postura”, en VVAA La función del deporte en la sociedad, pp. 99-103. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Vicianá, J., y Sánchez, D.L. (2002): “Procedimiento de inducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos”, en Revista digital efdeportes, nº 53.

## Fin del artículo

<b>Ir al anterior artículo</b>	<b>Ir al siguiente artículo</b>
<b>Ir al Índice del Número 2</b>  <a href="#" style="color: blue; text-decoration: underline;">Ir a la página principal de la Revista</a>	