

La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia

The reality of sports game in the Secondary School.

How to planning and involved teachers of Murcia

*Nuria Ureña Ortín, **Francisco Alarcón López y **Fernando Ureña Villanueva

*Universidad de Murcia (España), **Universidad Católica San Antonio (España), ***IES Florida Blanca de Murcia (España)

Resumen: La finalidad de esta investigación fue conocer la realidad educativa del deporte escolar en las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria en el Municipio de Murcia. Se analizó una muestra de 25 profesores a los que se les suministró un cuestionario donde se les preguntó cómo planifican e intervienen en los deportes de equipo. Los datos fueron tratados usando el paquete estadístico SPSS mediante estadísticos descriptivos. Los resultados mostraron que los docentes dedicaron gran parte de su tiempo a enseñar deportes colectivos. Con respecto a la intervención utilizaron una estrategia en la práctica global en un 44%. La intención que tuvieron al dar información fue ajustada a un modelo tradicional (76%). El conocimiento de resultados fue dirigido sobre todo al proceso (92%) y dentro de éste a la ejecución (76%) y toma de decisiones (64%). La principal conclusión es que los deportes colectivos es un contenido de gran interés para desarrollar la asignatura de educación física no utilizando para ello una intervención que se adecue a un modelo de enseñanza claro.

Palabra clave: deportes de equipo, planificación, enseñanza, Secundaria.

Abstract: The purpose of this investigation was to determine the situation of sports in schools in the Secondary School of Murcia. We analyzed a sample of 25 teachers who were presented a questionnaire which examined how to planning and involved of sports game. The information has been treated using the statistical package SPSS by means of descriptive statisticians. The results showed that the teachers surveyed spent much of their time on teaching collective sports. Regarding intervention used the practice strategy global (44%). The intention when it came to information adjusted to a traditional model explanation (76%). The knowledge of the results was directed especially to the process (92%) and within this the implementation (76%) and decision-making (64%). The main conclusion is that collective sports is a great interest in developing the physical education course, not using an intervention that is appropriate to clear a teaching model.

Key words: sports game, planning, education, Secondary.

1. Introducción

El artículo que a continuación se presenta es una síntesis del trabajo de investigación que se llevó a cabo gracias a la ayuda concedida por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia en la convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2005-2006. En dicho trabajo se estudió el perfil docente e investigador del profesorado de Educación Física de Secundaria en la Región de Murcia (Ureña Villanueva, Ureña Ortín y Alarcón, 2006; Ureña Ortín, Alarcón y Ureña Villanueva, 2008).

A grandes rasgos se puede afirmar que el proceso de planificación es el primer eslabón ineludible para poder desarrollar la enseñanza con coherencia, asegurando un mínimo de eficacia y una reflexión sobre los factores más importantes que influirán en nuestra docencia. Viciana (2002) realiza un análisis del concepto de planificación en Educación Física en función de los atributos principales. En este estudio se toma como referencia la definición que realiza Viciana (2001, 2002) en el ámbito educativo, y concretamente, en el área de Educación Física:

«es una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz» (p. 23).

Una vez planificados los contenidos a desarrollar, según Coll (2003), el profesor debe adaptar su intervención a las características, tanto de la actividad como del alumno, para que pueda facilitar el aprendizaje. En el caso de los deportes de equipo se requiere, por parte de los alumnos, una serie de habilidades, como las perceptivas que les permitan delimitar los estímulos importantes del entorno, además de necesitar filtrar la información recibida para decidir cuál es la idónea para la situación que

se le plantea (Alarcón, 2008). Por lo tanto la intervención debe ir dirigida no sólo a la mejora de una habilidad técnica, sino a la capacidad de percibir y tomar decisiones del alumno durante la preparación de las clases (Cárdenas, 2003).

Desde el punto de vista de la enseñanza, Delgado (1991) y Sánchez (1992) afirman que en Educación Física hay dos aspectos técnicos relacionados con la comunicación: la información inicial o de referencia y el conocimiento de resultados. La información inicial es la presentación de la sesión y de cada una de las actividades y tareas que la componen. Dentro de esta información inicial, autores como Blázquez (1982), realizan una clasificación según una mayor o menor definición de los elementos básicos que constituyen una tarea. Estos elementos son: los objetivos que se pretenden conseguir, las operaciones que se deben realizar y el acondicionamiento del medio y material. Según sea el grado de precisión de estos elementos las tareas pueden ser definidas, semidefinidas o no definidas (Díaz, 1999). A medida que esta información esté más definida, más facilidad tendrá el alumno para conseguir el objetivo, aunque de esta manera se limita su capacidad creativa. Mientras que si la información está menos definida le permitirá aumentar su grado de habilidad gracias a los problemas que van a surgir con este diseño (Alarcón, 2008; Blázquez, 1982). Otro de los elementos determinantes en la adecuada enseñanza de los deportes es que el aprendiz debe tener en todo momento un punto de referencia sobre su propia competencia motriz y sobre su propio potencial motor en sus aspectos cuantitativos, cualitativos, técnicos y tácticos (Fernández, 2002). Para ello es necesario que el alumno reciba información sobre lo ocurrido. Para muchos autores, el conocimiento de resultados, es una de las variables más influyentes en el aprendizaje (Adams, 1971; Aires, 2003; Castejón, 1999; Cuellar y Carreiro, 2001; Gentile, 1972; Phillips y Carlisle, 1983; Piéron, 1999; Vernetta y López, 1998; Zubiaur, 1998).

El último aspecto de gran interés, además de la fase de planificación e intervención en la enseñanza del deporte escolar, es el planteamiento curricular. En este trabajo el referente fue el Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

(CARM) y dirigido principalmente al desarrollo del bloque Juegos y Deportes y Habilidades motrices. No obstante el estudio sigue siendo válido para dar respuesta a las nuevas enseñanzas mínimas establecidas en la LOE (2006) y al nuevo Decreto 291/2007 de 7 de septiembre propuesto en la CARM para la ESO.

Ante esta situación el principal objetivo de estudio es conocer la realidad del deporte en las clases de Educación Física en el Municipio de Murcia.

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer cómo se enseñan los deportes colectivos en ESO en el Municipio de Murcia.
- Conocer el enfoque utilizado por los profesores de Educación Física para planificar los deportes en general, y los deportes colectivos, en particular.
- Analizar la metodología que se utiliza para la enseñanza de los distintos tipos de deportes colectivos en ESO en el área de Educación Física.

Tabla 1. Sexo de los profesores de la investigación

SEXO	Frecuencia	%
Varón	15	60,0
Mujer	10	40,0
Total	25	100,0

Tabla 2. Media de edad de los profesores de ESO de la Región de Murcia

EDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	25	24	57	37,92	11,665

Tabla 5. Número de unidades didácticas de deportes individuales y deportes colectivos

Nº UDUDE deportes indiv/ colect.	Deportes individuales				Deportes colectivos			
	1º CICLO		2º CICLO		1º CICLO		2º CICLO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ninguna	5	20,0	4	16,0	0	0,0	0	0,0
1 - 2 curso	16	64,0	17	68,0	15	60,0	18	72,0
1-2 ciclo	2	8,0	4	16,0	2	8,0	4	16,0
Más 4 ciclo	2	8,0	0	0,0	8	32,0	3	12,0
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

2. Método

2.1 Muestra

Dado el propósito de esta investigación, la población estuvo formada por profesores de la ESO del Municipio de Murcia. En concreto la muestra que participó en el estudio fueron 25 docentes, distribuidos por sexo en un 60% varones y un 40% mujeres, siendo la media de edad 37,92 años (Tablas 1 y 2).

Los centros de Educación Secundaria a los que pertenecían los encuestados formaban parte de las tres zonas delimitadas por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación; y por una cuarta zona que se incluyó para la investigación formada por los centros concertados y privados. En concreto los centros seleccionados fueron: de la Zona 1 dos centros, el IES Miguel Espinosa y IES Infante D. J. Manuel y dos profesores. De la Zona 2 cuatro centros, el IES la Flota, IES Cascales, IES Alfonso X el Sabio y IEX Juan Carlos I y nueve profesores. Del mismo modo se seleccionaron dos centros de la Zona tres: el IES Conde de Floridablanca y el IES Saavedra Fajardo y diez profesores. Por último, de la Zona que se denominó cuatro, se seleccionó el Centro concertado Severo Ochoa y el Centro Concertado Jesús María y cuatro profesores. El tipo de muestreo empleado para seleccionar la muestra fue no probabilística de carácter opimático (Sierra-Bravo, 1996) ó deliberado (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

2.2 Diseño, variables objeto de estudio de la investigación y procedimiento de aplicación del cuestionario

Teniendo en cuenta el objeto de estudio se utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo (Ávila, 1999; Díaz de Rada,

Tabla 3. Índice de Kappa y de Spearman-Brown para cada ítem del CAPED.

A. Características personales y profesionales		B. Formación inicial y permanente		C. Planificación y programación				D. Proceso enseñanza - aprendizaje			
Nº pr.	r	Nº pr.	r	Nº pr.	r	Nº pr.	r	Nº pr.	r	Nº pr.	r
1-1	1-1	11-11	0,95	20-20	1	31-31	0,89	42-42	0,93	59-59	0,93
2-2	1-1	12-12	0,92	21-21	1	32-32	0,92	43-43	0,93	60-60	1
3-3	1-1	13-13	0,92	22-22	0,95	33-33	0,90	44-44	0,89	61-61	0,95
4-4	1-1	14-14	0,90	23-23	0,95	34-34	0,89	45-45	0,92	62-62	0,92
5-5	1-1	15-15	0,89	24-24	0,93	35-35	0,89	46-46	0,89	63-63	0,90
6-6	1-1	16-16	0,89	25-25	0,93	36-36	0,90	47-47	0,89	64-64	0,93
7-7	1-1	17-17	0,90	26-26	0,89	37-37	0,93	48-48	0,90	65-65	0,93
8-8	1-1	18-18	0,90	27-27	0,89	38-38	1-1	49-49	0,95	66-66	0,89
9-9	1-1	19-19	0,89	28-28	0,89	38-39	1	50-50	0,92	67-67	0,89
10-10	1-1			29-29	0,89	40-40	0,95	51-51	0,90	68-68	1-1
				30-30	0,87	41-41	0,95	52-52	0,90	69-69	1-1
								53-53	0,89	70-70	1-1
								54-54	0,95	71-71	0,89
								55-55	0,95	72-72	0,95
								56-56	0,95	73-73	0,95
								57-57	0,95	74-74	0,95
								58-58	0,95		

2002; Soriano, 2000). Para la obtención de los datos fue elaborado un Cuestionario dirigido a conocer el Análisis de la Planificación y la Enseñanza del Deporte (CAPED). Su principal objetivo fue establecer el perfil docente del profesor de Educación Física en deportes en la Educación Secundaria. Se consideraron como principales variables los datos personales y profesionales, la planificación y programación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades didácticas de deportes. Previamente se realizó un estudio piloto para calcular la fiabilidad por test-retest realizándose las correlaciones entre las puntuaciones para cada ítem del cuestionario (el índice de Kappa para las preguntas de 1 a 9 que eran categóricas y el índice de Spearman-Brown para el resto), obteniéndose los valores que se presentan en la tabla 3. Finalmente se calculó el índice de consistencia interna, a través del alfa de Cronbach de las afirmaciones 9 a 74 para obtener un 0.90. Con el cálculo de este coeficiente se persiguió estimar el grado en que covarían los ítems que constituyen el cuestionario y comprobar su fiabilidad.

La validez se realizó a través de un comité de jueces-expertos. Este comité valoró positivamente la relación entre los ítems del cuestionario y los contenidos que se pretendían evaluar, aunque se tuvieron que modificar de nuevo el cuestionario, eliminando algunos de ellos al no encontrarse relación entre éstos y los contenidos relacionados con la enseñanza de los deportes de equipo (Ureña Villanueva et al., 2006; Ureña Ortín et al., 2008).

2.3 Material y análisis estadístico

Las etapas por las que transcurrió el estudio se muestran en la tabla 4. El material que se precisó para llevar a cabo el estudio fue: el cuestionario para Conocer el análisis de la Planificación y la Enseñanza del Deporte (CAPED) y un cronómetro.

Los datos fueron tratados estadísticamente mediante dos fases: introducción y codificación de los datos y su depuración. El procedimiento empleado para el análisis fue la estadística descriptiva. Se analizaron las medias y la medida de dispersión, desviación típica (o estándar).

Tabla 4. Evolución temporal de las fases del Estudio.

ETAPA	FASE	FECHAS
PRELIMINAR	Revisión bibliográfica	Noviembre - Diciembre 2005
	Planteamiento del problema y objetivos del estudio	
	Selección de los sujetos (según zonas Consejería)	
ELABORACIÓN, VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	Elaboración provisional del cuestionario Estudio Piloto: validación del cuestionario (jueces expertos), redacción y configuración del cuestionario definitivo	Enero y Marzo 2006
	Registro de datos y estudio de la fiabilidad	
RECOGIDA DE DATOS	Administración y recogida de cuestionarios según las zonas establecidas por la Consejería	Marzo y Mayo 2006
REGISTRO DE DATOS	Registro y depuración de los datos	Junio 2006
ANÁLISIS DE LOS DATOS	Tratamiento estadístico de los datos	Junio y Septiembre 2006
REDACCIÓN INFORME	Redacción del informe	Junio y Septiembre 2006

Nº de sesiones deportes indiv/ colect.	Deportes individuales				Deportes colectivos			
	1º ciclo		2º ciclo		1º ciclo		2º ciclo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 - 3	3	12,0	0	0,0	1	4,0	1	4,0
4 - 6	6	24,0	9	36,0	4	16,0	2	8,0
7 - 9	6	24,0	9	36,0	6	24,0	9	36,0
10 - 12	8	32,0	7	28,0	5	20,0	11	44,0
Más de 12	2	8,0	0	0,0	9	36,0	2	8,0
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

DEPORTE	1º Ciclo			2º Ciclo		
	IV./Ciclo	IV./Curso	+ 1 Curso	IV./Ciclo	IV./Curso	+ 1 Curso
Balonmano	64%	48%	8%	36%	32%	28%
Baloncesto	76%	44%	12%	48%	36%	28%
Voleibol	56%	32%	12%	60%	36%	24%
Fútbol Sala	60%	16%	4%	48%	36%	8%
Hockey	24%	8%	8%	12%	12%	16%
Rugby	4%	0%	4%	4%	0%	4%
Otros	24%	4%	8%	12%	12%	4%

3. Resultados

A continuación se presentan sólo los resultados más significativos atendiendo a problemas de espacio. Para facilitar su comprensión se muestran agrupados según las variables que se estableciendo en el cuestionario CAPED.

3.1 Resultados sobre las variables relacionadas con la planificación y programación en deportes

Los datos hallados en este apartado se pueden diversificar para deportes individuales y colectivos. En la tabla 5 se observa cuántas unidades didácticas trabajaron los profesores en el primer y segundo ciclo concernientes a deportes individuales y colectivos. Por ciclos, y para deporte individuales, el 64% y 68% respectivamente señalaron planificar entre 1-2 por curso, porcentajes muy similares a los obtenidos en los deportes colectivos (60% y 72%). La diferencia más importante a la hora de planificar, en cuanto al tipo de deportes, fue en la categoría más de 4 unidades didácticas en el ciclo, ya que en deportes individuales se obtuvo sólo un 8% y en deportes colectivos un 44%. Además el 36% no planificaron unidades didácticas para deportes individuales.

En relación con el número de sesiones que expresaron dedicar los profesores al desarrollo de los deportes colectivos se observa que el 80% planificaron 7 o más sesiones. Cabe destacar el porcentaje dedicado a más de 12 sesiones (36%). En el segundo ciclo la tendencia fue similar siendo sólo el 12% de los profesores los que señalaron dedicar 6 o menos sesiones para deportes colectivos. En este caso los que expresaron dedicar más de 12 sesiones se redujeron a sólo un 8%, aumentando el número de profesores que planificaron entre 10-12 sesiones (44%) (Tabla 6).

Dentro de los deportes colectivos fue interesante conocer cuáles señalaron utilizar con más frecuencia. En la tabla 7 se pueden apreciar las preferencias de los encuestados para el primer y el segundo ciclo. En

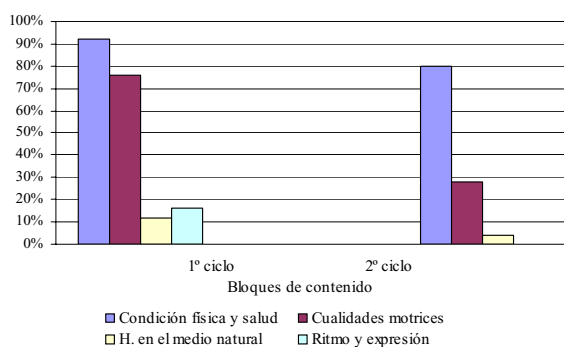


Figura 1. Relación de los deportes colectivos con otros bloques de contenidos

líneas generales, fueron los deportes de balonmano, baloncesto y voleibol los más utilizados. Concretando, para el primer ciclo fue el baloncesto al que más recurrieron los encuestados para trabajarlo una vez por ciclo (76%). Este porcentaje disminuyó cuando se analizó el número de profesores que lo trabajaban una vez por curso. En este caso el balonmano fue el que obtuvo un porcentaje mayor con 48% seguido del baloncesto con un 44%.

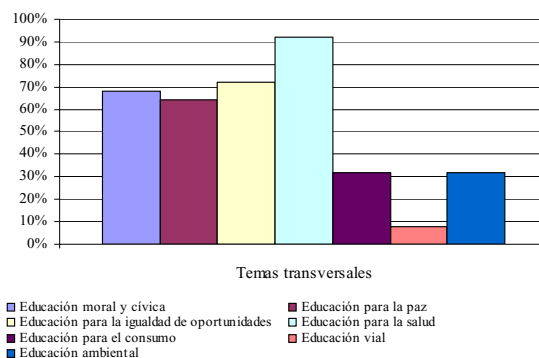


Figura 2. Relación de los deportes colectivos con temas transversales.

Para el segundo ciclo, los porcentajes respecto a los deportes trabajados, una vez por ciclo, bajaron en comparación con el primer ciclo. Así se puede observar como el balonmano obtuvo un 36%, mientras que el baloncesto pasó a un 48% (Tabla 7). Esto tiene como consecuencia que otros deportes aumentaron su porcentaje, como el voleibol con un 60% y el fútbol sala con un 48%.

Los resultados relacionados con la utilización de los deportes colectivos como medio para el desarrollo de otros bloques de contenidos, la mayoría dijeron sí hacerlo, siendo el 96% de ellos para el primer ciclo y el 80% para el segundo. En la figura 1 se aprecia qué bloques de contenidos fueron los más utilizados para desarrollarlos junto con los deportes colectivos, tanto en el primer como en el segundo ciclo. Con el bloque de cualidades motrices del primer ciclo, el porcentaje de profesores que expresaron trabajarlo con los deportes de equipo también fue alto (76%). Los otros bloques de contenidos (habilidades en el medio natural y ritmo y expresión), tanto para el primer como para el segundo ciclo fueron menos utilizados para el desarrollo de los deportes colectivos. Aun así, existe un 12% y 28% (1º y 2º ciclo respectivamente) que lo hicieron con las habilidades en el medio natural.

Con respecto a la integración de estos deportes con los temas transversales, el 96% dijo sí hacerlo. Como se puede observar en la figura 2 los más señalados fueron educación para la salud con un 92% y la educación para la igualdad de oportunidades o coeducación con un 72%. Muy cerca de estos dos se encuentran la educación moral y cívica con un 68% y la educación para la paz con un 64%.

3.2 Resultados sobre las variables relacionadas con la intervención del profesor en deportes colectivos

En cuanto a las preguntas sobre el diseño de la sesión en deportes colectivos, en las tres primeras se les preguntó a los profesores sobre la importancia que le dieron a los tres estadios por los que pasa la acción motriz. En la figura 3 se observa cómo la importancia que se le proporcionó a la capacidad de percepción en el desarrollo de la sesión por parte de los docentes fue de menos a más, siendo sólo el 4% los que contestaron que fue poco importante, pasando a un 40% los que le dieron una importancia regular, para terminar con un 12% los que respondieron darle bastante importancia; y tan sólo un 12% mucha. Algo parecido ocurrió con la toma de decisión, encontrándose la mayoría (60%) en la categoría de bastante. En la ejecución los resultados fueron similares en cuanto a la categoría bastante (52%) y regular (28%).

Con respecto a las preguntas sobre el tipo de estrategia en la práctica que utilizaron los encuestados, los resultados se pueden observar en

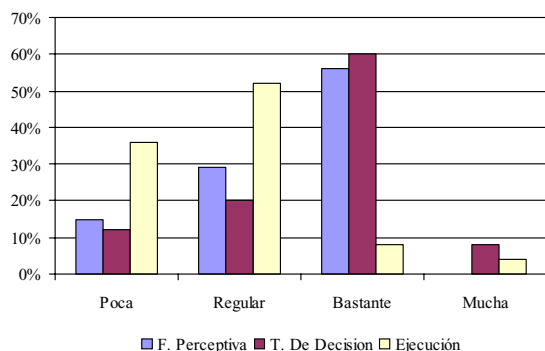


Figura 3. Importancia de las fases de la acción motriz según los profesores encuestados

la tabla 8. La estrategia en la práctica más utilizada es la global en un 44% en la categoría bastante y 28% en la categoría mucho. En cambio la estrategia analítica tiene sus mayores porcentajes en las categorías regular y poca, con un 44% y 32% respectivamente. El 24% restante contestó seguir utilizando este tipo de estrategia bastante para la enseñanza de los deportes de equipo.

Con respecto a las preguntas sobre la información inicial de los objetivos de la sesión, la mayoría de los encuestados lo hizo casi siempre o siempre (92%). Sobre la información inicial que proporcionó el profesor sobre los objetivos de la tarea o ejercicio a realizar, las respuestas de los encuestados fueron similares a la pregunta anterior, siendo el 80% los que respondieron dar casi siempre o siempre esta información. Sobre cómo tiene que realizar el alumno la tarea, los sujetos se repartieron entre el 16% de casi nunca al 28% de siempre (Tabla 9).

En la tabla 10 se muestran los resultados de las preguntas relacionadas con el tipo de conocimiento de resultados que facilitaron al alumno durante la enseñanza de los deportes de equipo, según la intención fue: *explicar*, con un 76% en las categorías siempre o casi siempre, no habiendo ninguno que no la utilizó o lo hizo poco. Otro dato a destacar fue el referido a que los encuestados no reforzaron negativamente cuando dieron conocimiento de resultados. Sólo el 24% dijo hacerlo a veces, mientras que el 76%, expresó no hacerlo o hacerlo poco. Sin embargo el refuerzo positivo lo utilizaron el 84%. El análisis referido a la intención: *focalizar la atención y provocar la reflexión* muestra que la mayoría de los profesores los utilizaban, haciéndolo en el 68% y 60% respectivamente casi siempre o siempre, mientras que sólo el 4% dijo no hacerlo nunca o casi nunca.

Tabla 10. Tipo de intención que utilizan los profesores cuando dan feedback a los alumnos

INTENC	DES		EXP		REF+		REF-		FOC		P.REFLE		EVAL		COMP		RECOR	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
Ninguna	1	4,0	0	0,0	0	0,0	8	32,0	0	0,0	0	0,0	2	8,0	7	28,0	0	0,0
Casi nunca	5	20,0	0	0,0	1	4,0	11	44,0	1	4,0	0	0,0	11	44,0	10	40,0	6	24,0
A veces	13	52,0	6	24,0	3	12,0	6	24,0	7	28,0	10	40,0	6	24,0	5	20,0	7	28,0
Casi siem	5	20,0	15	60,0	16	64,0	0	0,0	14	56,0	11	44,0	6	24,0	3	12,0	12	48,0
Siempre	1	4,0	4	16,0	5	20,0	0	0,0	3	12,0	4	16,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100

Leyenda: DES: describir; EXP: explicar; REF+ : reforzar positivamente; REF-: reforzar negativamente; FOC: focalizar la atención; P. REFLE: provocar la reflexión; EVAL: evaluar; COMP: comparar; RECOR: recordar.

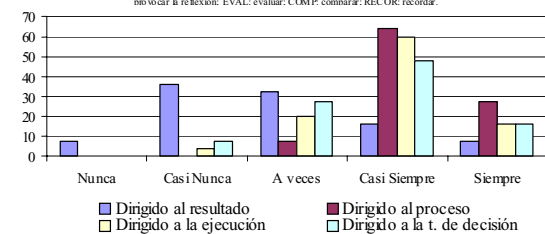


Figura 4. Tipo de conocimiento de resultados según el contenido al que va dirigido

Desde el punto de vista del tipo de resultados que proporcionaron los profesores según el motivo de su corrección, el 24% de los profesores expresó dirigirlo hacia el resultado y el 92% dirigirlo hacia el proceso. Cuando se trató de dirigir el conocimiento de resultados a la toma de decisiones fueron el 64% los que dijeron hacerlo en la mayoría de las veces y el 76% a la ejecución siempre o casi siempre (Figura 4).

Tabla 8. Porcentaje de profesores según el diseño de la sesión en deportes colectivos

Diseño de la sesión	E-A: Estrategia práctica global		E-A: Estrategia práctica analítica	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Poca	2	8,0	8	32,0
Regular	5	20,0	11	44,0
Bastante	11	44,0	6	24,0
Mucha	7	28,0	0	0,0
Total	25	100,0	25	100,0

Tabla 9. Porcentaje de profesores según la información inicial

información inicial: objetivos y operaciones	Inf. Inicial objetivos		Inf. Inicial objetivo inmediato tarea		Inf. Inicial cómo realizar tarea	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	0	0,0	0	0,0	1	4,0
Casi nunca	0	0,0	1	4,0	4	16,0
A veces	2	8,0	4	16,0	5	20,0
Casi siempre	10	40,0	11	44,0	8	32,0
Siempre	13	52,0	9	36,0	7	28,0
Total	25	100	25	100	25	100

4. Discusión

Si se centra la discusión en el primer aspecto relevante, la planificación, se observó que en relación a los bloques de contenidos es el de juegos y deportes el más desarrollado, como ocurriera en otros estudios (Napper-Owen, Kovar, Ermler y Mehrhof, 1999; Zabala, Lozano, Delgado y Viciano, 2001). Además, las principales tendencias en planificación giran en torno a juegos y deportes competitivos y cooperativos, juegos autóctonos y alternativos (Viciano, 2000b). Estos resultados son parecidos a los hallados por Robles (2005; 2009) en los que el profesorado de la provincia de Huelva se inclina principalmente por los deportes tradicionales y colectivos en la planificación de los deportes a lo largo de la etapa. El número de las sesiones que se le dedica a una unidad didáctica puede variar en función del contenido o contenidos que se desarrollen (Blández, 2000). Por tanto, dentro de las unidades didácticas de deportes fue importante averiguar cuántas sesiones se le dedicó a cada una de ellas, puesto que puede servir como índice de la importancia que se le atribuye a los contenidos que se están analizando. Centrando los resultados en los deportes colectivos, y para el primer ciclo, se observó que existió una tendencia a aumentar el número de sesiones por unidad didáctica. Estos resultados son similares a los obtenidos en el estudio realizado por Zabala, Viciano y Lozano (2002) en el que el 75% de los encuestados le dedicaron entre 5 y 6 unidades didácticas a los deportes en general. Además el 70% de los profesores que participaron en este estudio le dedicó más de 25 sesiones por curso a los deportes. Esto indica que hay profesores que alargaron mucho la unidad didáctica con el contenido de deportes colectivos, teniendo que desarrollar otros contenidos junto con éste. Estos datos, junto con los referidos al número de unidades didácticas, revelaron que los docentes encuestados dedicaron gran parte de su tiempo a enseñar mediante los deportes colectivos.

Atendiendo a la preferencia en el tipo de deportes colectivos, los resultados de los profesores encuestados confirmaron, la poca variabilidad con la que se les presentaron a los alumnos estos contenidos deportivos, utilizando en su gran mayoría el voleibol, el baloncesto y el fútbol. Esta tendencia a elegir estos deportes se mantiene en otros estudios como el de Zabala et al. (2002) ó Robles (2005; 2009). El motivo de esta falta de variabilidad pudo ser debida al mayor conocimiento de los profesores sobre estos deportes y por los recursos materiales para plantearlos, ya que suele ser el material con el se dispone en todos los Centros.

Otro de los aspectos que se analizaron fue la interrelación del bloque de contenido de juegos y deportes, para el primer ciclo, y deportes colectivos, para el segundo ciclo, con otros contenidos. El principal motivo fue que los bloques de contenido no constituyen un temario, no son unidades compartimentales que tenga sentido en sí mismas, sino que están profundamente interrelacionados (Cecchini, 2002, p. 64). Los resultados mostraron que fue el bloque de contenidos referente a condición física, en ambos ciclos, el más utilizados para

desarrollarlo junto a los deportes colectivos. Esto es algo normal, si se tiene en cuenta que en los deportes colectivos aparecen todas las capacidades condicionales, con todas sus posibilidades. En el segundo ciclo, este porcentaje con respecto a la condición física disminuye, aunque sigue siendo muy alto. Esta disminución puede ser debida al enfoque de este bloque hacia la salud, aunque ésta se pueda trabajar con los deportes colectivos. Con el bloque de cualidades motrices del primer ciclo, el porcentaje de profesores que expresaron trabajarlos con los deportes de equipo también fue alto (76%). El motivo pudo ser el mismo expuesto con respecto a la condición física, puesto que las capacidades coordinativas también aparecen en estos deportes. Estos resultados no coinciden con los de Viciano (2000a) ya que el bloque de cualidades motrices se consideró un bloque de escasa consideración en la planificación si se compara con el resto de bloques. Los otros bloques de contenidos (habilidades en el medio natural y ritmo y expresión), tanto para el primer como para el segundo ciclo, fueron menos utilizados para el desarrollo de los deportes colectivos. Aun así, existe un 12% y 28% (1^{er} y 2^o ciclo respectivamente) que lo hicieron con las habilidades en el medio natural. Esto puede tener su explicación en el auge que está teniendo algunas modalidades deportivas como el voleibol-playa o balonmano-playa, donde se practican estos deportes en un medio natural. En cuanto al bloque de contenidos del ritmo y expresión, sólo fueron un 16% y un 4% (1^{er} y 2^o ciclo respectivamente) los que lo integraron con los deportes de equipo. En el primer ciclo el porcentaje fue mayor, pudiendo ser debido a que este tipo de deportes necesitan, tanto en sus acciones individuales como colectivas, de un ritmo de ejecución.

Estos resultados son muy parecidos a los hallados por Robles (2009) siendo el bloque de contenido de condición física y salud el que más se trabaja a través de los contenidos deportivos, mientras que el de expresión corporal resulta ser el menos utilizado.

La mayoría de profesores encuestados consideraron que, excepto la educación vial, los deportes de equipo son aptos para desarrollar cualquiera de los temas transversales. En el caso de temas como la educación para la salud o la educación para la igualdad de oportunidades es lógica su afinidad con la educación física en general y con los deportes en particular, ya que son parte de bloques de contenidos específicos de esta área (Viciano, 2001). Concretando en torno a la coeducación, Viciano (2000b) establece que el profesorado lo utilizaron en torno a juegos coeducativos, deportes o predeportes coeducativos, adaptaciones de normas que no son coeducativas en diferentes juegos o deportes, nuevas organizaciones en las clases de Educación Física y el desarrollo de otras estrategias de contacto y respeto entre sexos.

El segundo aspecto de gran relevancia en el que se particularizó fue cómo los profesores expresaron enfocar la enseñanza de los deportes colectivos. Desde la década de los ochenta muchos autores y estudiosos de la enseñanza de la Educación Física y del deporte han mostrando especial interés en sentar las bases de lo que sería un óptimo modelo, enfoque o método de enseñanza (Bayer, 1992; Blázquez, 1986; 1999; Bunker y Thorpe, 1982; Castejón y López Ros, 1997; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Mosston, 1982; Devís y Peiró, 1992; Sánchez, 1992). Este interés demuestra la importancia y el valor que tiene para la comunidad científica el conocimiento exhaustivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las clases de educación física. Al profundizar en las variables que se deben tener en cuenta para una adecuada enseñanza en los deportes colectivos, los profesores encuestados expresaron dar más importancia a fase cognitiva que a la motora. Esto va en consonancia con las investigaciones actuales en las que los investigadores destacan que la pericia en el deporte está relacionada con la toma de decisiones (Alarcón, 2008; Anderson, 1983; French y Thomas 1987; Hambrick, 2003; Iglesias, 2006).

Con respecto al tipo de estrategia en la práctica se observó que existió una evolución a la hora de utilizar una estrategia en la práctica global (y sus variantes). Estos datos parecen ser los más lógicos, si se comparan con los anteriores ya que con una estrategia en la práctica global debe dar prioridad a la fase cognitiva de la acción, mientras que con estrategias en la práctica analítica es la ejecución la que cobra mayor

importancia (Alarcón, 2008; Cárdenas, 2001; Nevett, Rovegno y Babiarz, 2001). Viciano (2000b) afirma que la tendencia general del profesorado es abordar la estrategia «global» en la práctica en los deportes frente a estrategias analíticas de aprendizaje.

En relación a las cuestiones relacionadas con la información inicial de los objetivos de la sesión y de la tarea, la mayoría de los encuestados lo hizo casi siempre o siempre. Esto es algo normal, puesto que es necesario que antes de iniciar la práctica deportiva los alumnos estén al corriente de cuáles son los objetivos que se quieren lograr (Cárdenas, 1999; Contreras, 1998; Díaz, 1999). Sin embargo la información sobre los objetivos de la tarea, los profesores lo realizaron con menor frecuencia. Estos datos a priori, pueden ser contradictorios referidos al diseño de la sesión. Esto es así puesto que, según Alarcón (2008) y Díaz (1999) cuando el profesor define tanto los objetivos a conseguir como las operaciones que se deben realizar, esta intervención responde a un modelo instructivo y persigue el aprendizaje de patrones motrices estereotipados. En cambio a medida que especifique menos estos elementos, lo que se consigue es que el alumno indague y resuelva problemas, aumentando así su capacidad de tomar decisiones correctas. Así lo demuestran estudios como los de Alarcón (2008), Harvey, Bryan, Weigs, González y Van der Mars, (2006) y Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, (2007). Esto quiere decir que para poder desarrollar capacidades como la toma de decisiones y la percepción de los estímulos más importantes es necesario este tipo de intervención.

Con respecto al feedback que ofreció el profesor durante la tarea, atendiendo a la intención, éstos intentaron que los alumnos aprendieran diciéndoles el por qué de las cosas que hacían (explicar). Este tipo de conocimiento de resultados es más usado en modelos tradicionales, en el que se le indica al alumno cuáles son las respuestas correctas, sin permitirle que sea él quien descubra la causalidad de sus acciones. Otro dato a destacar fue el referido a que los encuestados no reforzaron negativamente cuando dieron conocimiento de resultados. Los refuerzos positivos tienen un efecto mayor en la conducta del alumno que el negativo (Cárdenas, 2001). Esto parece compartirlo la mayoría de los docentes, puesto que el 84% de ellos señaló hacerlo casi siempre o siempre. El análisis referido a la intención: *focalizar la atención y provocar la reflexión* reveló que la mayoría de los profesores los utilizaron. Esta intención es muy importante que se utilice en los deportes de equipo, ya que al existir tanta información a la que atender, es necesario que los profesores focalicen la atención de los alumnos en los estímulos más importantes. A continuación el profesor debe intentar provocar una reflexión en el alumno para que encuentre los por qué de las acciones (Alarcón, 2008; Cárdenas, 2001; Wright, McNeill, Fry y Wang 2005).

Desde el punto de vista del tipo de resultados que proporcionaron los profesores según el motivo de su corrección, los profesores restaron importancia a la competición para centrarse más en el aprendizaje de las habilidades, dirigiendo su conocimiento de resultados hacia el proceso, es decir, hacia cómo realizaron la habilidad. Pero dentro del proceso, el profesor se puede fijar más en cómo ejecuta o en cómo analiza el contexto y toma la decisión según las circunstancias de juego. Los profesores encuestados expresaron hacerlo tanto en la ejecución como en la toma de decisiones. Esto quiere decir que proporcionaron información tanto de la ejecución como de la toma de decisión. Aunque estos resultados no estén enfrentados, en los deportes colectivos la ejecución pasa a tener un papel secundario, puesto que no tiene por qué cumplir con los parámetros de ningún modelo establecido, al ser efectiva si cumple con el objetivo marcado (que el balón llegue al receptor, en caso del pase, que se enceste, en caso del lanzamiento, etc.). Esto es así puesto que las posibilidades que se pueden dar de ejecución son incontables, ya que las circunstancias son tremendamente cambiantes (Cárdenas, 1999).

5. Conclusiones

Una vez finalizado el análisis estadístico-descriptivo de las variables planificación y enseñanza de los deportes colectivos y, tras un

proceso de interpretación de los mismos, las conclusiones de la presente investigación son las siguientes:

- El profesorado encuestado otorga a su planificación un alto porcentaje a los contenidos deportivos, tanto con unidades didácticas como en sesiones por unidad didáctica. No obstante existe poca variabilidad en las propuestas realizadas, siendo los deportes colectivos más utilizados el voleibol, baloncesto, balonmano y fútbol. La investigación efectuada para comprobar si se utilizan los deportes de equipo como medio para desarrollar otros bloques de contenidos refleja que gran parte de los docentes sí que los utilizan siendo los más frecuentes el de condición física y salud y cualidades motrices para el primer ciclo, y condición física y salud para el segundo. Además utilizan los deportes colectivos como medio para el desarrollo de temas transversales, siendo educación para la salud y educación para la igualdad de oportunidades los más desarrollados.

- En cuanto a la forma de intervenir en la enseñanza de los deportes colectivos el profesorado encuestado concede más importancia al procesamiento de la información de las tareas que a la ejecución motriz, siendo la estrategia de práctica más utilizada la global y sus variantes. Los resultados de los aspectos técnicos relacionados con la comunicación información inicial corroboran que los docentes definen los objetivos de la sesión y de la tarea, siendo una característica de un modelo de enseñanza tradicional. Y los relacionados con la información durante la sesión con la intención, en la mayoría de las ocasiones son para explicar, reforzar positivamente, provocar la reflexión y focalizar la atención, siendo la primera de ellas más común en los modelos tradicionales, y el resto son más usados en modelos de enseñanza alternativos. Además dirigen el conocimiento de resultados sobre todo al proceso, y dentro de este, tanto a la ejecución como a la toma de decisiones.

En resumen se puede concluir que el contenido objeto de estudio es de gran interés para la muestra encuestada. En cuanto a la metodología que utilizan los resultados muestran que no existe un posicionamiento evidente en ninguno de los modelos de enseñanza actuales, sino más bien una mezcla de los existentes.

Agradecimientos: A la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de Murcia por haber seleccionado y financiado, en parte, el proyecto de investigación que en su día se presentó titulado: El perfil docente e investigador del profesorado en las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Ciudad de Murcia. A María Jesús y Enrique, alumnos internos de último curso de la UCAM que colaboraron en la administración de los cuestionarios.

6. Referencias bibliográficas

- Adams, J. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of motor behavior*, 3, 111-149.
- Aires, F. (2003). Feedback como instrumento pedagógico en las aulas de educación física. *Efdeportes. Revista digital de educación física*, 66 (9). Extraído el 14 de diciembre de 2005 de <http://www.efdeportes.com/efd66/feedb.htm>
- Alarcón, F. (2008). Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora de la táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Granada.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ávila, H. L. (1999). *Introducción a la metodología de la investigación*. [Edición electrónica]. Extraído el 2 de febrero de www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blández, J. (2000). *Ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método de educación física: las situaciones –problema. *Apunts*, 74, 91-99.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model of the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 40-44.
- Cárdenas, D. (1999). *Proyecto docente asignatura Fundamentos de los deportes colectivos: Baloncesto*. Granada: Universidad de Granada.
- Cárdenas, D. (2001). La mejora de la capacidad táctica individual a través del descubrimiento guiado. *Clinic*, 53, 18-24.
- Cárdenas, D. (2003). El entrenamiento perceptivo en el baloncesto. En Universidad Politécnica de Madrid (Ed.), *III Curso de especialización de la preparación física en baloncesto de formación y alto nivel* (pp. 1-39). Madrid: Editores.
- Castejón, F. J. (1999). La utilización del conocimiento de los resultados interrogativo en una habilidad deportiva. *Habilidad motriz*, 13, 5-16
- Castejón, F.J. y López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En F.J. Castejón (Ed.), *Manual del maestro especialista en educación física* (pp. 137-172). Madrid: Pila teleña.
- Cecchini, J. A. (2002). Los contenidos de enseñanza de la educación física para la educación primaria I. En E. Fernández, J. A. Cecchini, y M. L. Zagalaz, *Didáctica de la educación física en la educación primaria* (pp. 63-88). Madrid: Síntesis.
- Coll, C. (2003). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E./Horsori.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cuellar, M.J. y Carreiro, F. (2001). Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje. *Efdeportes. Revista digital de educación física*, 41(7). Extraído el 4 de diciembre de 2004 de <http://www.efdeportes.com/efd41/variab.htm>
- Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 214, de 14 de septiembre, 13163-13302.
- Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 221, de 15 de septiembre, 27179- 27303.
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 2-10.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Tipos de encuesta y diseños de investigación*. Pamplona: S. P. Universidad pública de Navarra.
- Fernández, F.J. (2002). El tratamiento de la información. La necesidad del feedback. *Efdeportes. Revista digital de Educación Física*, 50(8). Extraído el 10 de octubre de 2006 de <http://www.efdeportes.com/efd50/info.htm>
- French, K. E. y Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- Gentile, A. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.
- Hambrick D.Z. (2003). Why are some people more knowledgeable than others? A longitudinal study of knowledge acquisition. *Memory & Cognition*, 31(16), 902-917.
- Harvey, S., Bryan, R., Weigs, H., González, A. y Van der Mars, H. (2006). Effects of Teaching Games for Understanding on Game

- Performance and Understanding in Middle School Physical Education. *Physical education & sport pedagogy*, 11, 74-168.
- Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución en jugadores jóvenes de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.
- Napper-Owen, G. E., Kovar, S. K., Ermler, K. L. y Mehrhof, J. H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of teaching in physical education*, 19, 2-21.
- Nevett, M., Rovengo, I. y Babiarz, M. (2001). Fourth grade children's knowledge of cutting, passing and tactics invasion games after a 12-lessons unit of instruction. *Journal of teaching in physical education*, 20, 389-401.
- Phillips, D. y Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of teaching in physical education*, 3(2), 55-67.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Robles, J. (2005). El deporte en las clases de Educación física en la ESO de la provincia de Huelva. *Revista digital Wanceulen*, 1. Extraído el 20 de Junio de <http://www.wanceulen.com/revista/número1/artículos/artículo%201-7.htm>
- Robles, J. (2009). *Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sánchez F. (1992). *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sierra-Bravo, R. (1996). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Soriano, E. (2000). *Métodos de investigación en educación*. Almería: Universidad de Almería.
- Tallir, E., Lenoir, M., Valcke, M. y Musch, E. (2007). Do alternative instructional approaches result in different game performance learning outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. *International journal of sport psychology*, 38(3), 263-282
- Ureña Villanueva, F., Ureña Ortín, N. y Alarcón, F. (2006). El perfil docente e investigador del profesorado en las clases de Educación Física en la Enseñanza Obligatoria en la Región de Murcia. *Proyecto de investigación e innovación educativa no publicado*. Murcia: CPR.
- Ureña Ortín, N., Alarcón, F. y Ureña Villanueva, F. (2008). Diseño de un cuestionario para conocer la realidad de los deportes en la ESO. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(32), 299-320. Extraído el 10 de Enero de 2009 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista32/artvalidacion89.htm>
- Vernetta, M. y López, J. (1998). Análisis de diferentes categorías del feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico. *Motricidad*, 4, 113-129.
- Viciana, J. (2000a). Principales centros de atención del profesorado de Educación Física en los primeros años de formación docente. *Motricidad*, 6, 107-122.
- Viciana, J. (2000b). Principales tendencias innovadoras en la educación física actual. El avance del conocimiento curricular en educación física. *Lecturas: Educación Física: Revista Digital*, 19(5). Extraído el 12 de noviembre de 2005 de <http://www.efdeportes.com/efd19/innov.htm>.
- Viciana, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *EFdeportes. Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32(6). Extraído el 3 de septiembre de 2005 de <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (1ª edición). Barcelona: Inde.
- Wright, S., McNeill, M., Fry, J. y Wang, J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 61-82.
- Zabala, M.; Lozano, L.; Delgado, M. A. y Viciana, J. (2001). La evaluación del deporte en los programas de educación física. Un estudio en Granada capital. IV Congreso internacional sobre la enseñanza de la Educación física y el Deporte Escolar. En V. Mazón; D. Sarabia; F.J Canales y F. Ruiz, *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. A.D.E.F. Cantabria, 555-561.
- Zabala, M., Viciana, J. y Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. *EFdeportes. Lecturas: Educación Física y Deportes*, 48(8). Extraído el 25 de febrero de <http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm>
- Zubiaur, M. (1998). El conocimiento de la ejecución. *Motricidad*, 4, 97-111.