

Estableciendo nuevas competencias en el profesorado de Educación Física desde su propia práctica: la enseñanza comprensiva en la iniciación del voleibol

SIXTO GONZÁLEZ VÍLLORA
PEDRO GIL MADRONA
ONOFRE R. CONTRERAS JORDÁN
IRENE GONZÁLEZ MARTI

Didáctica de la Expresión Corporal, Universidad de Castilla-La Mancha - España

1. Introducción y trazado del problema

Imbernón (1999:27) distingue entre el profesional que enseña "*de forma aislada*", el profesor como "*un utilizador y usador de técnicas*" y el profesor como "*práctico reflexivo*". Si se prioriza la visión del profesor que enseña de "*forma aislada*", se centrará su desarrollo profesional en las actividades de la clase, en gimnasio o en el polideportivo. Ya que generalmente se ha construido el rol del profesor vinculado y restringido al ámbito de su clase, y donde se ha estimado que la acción de "enseñar" y de "aprender" ocurre solamente en "aulas cerradas", aisladas e independientes unas de otras. Por eso, la cultura de la enseñanza acaba estando asociada al individualismo y a la posibilidad de cada profesor con sus respectivos alumnos (Hargreaves, 1994).

Si se concibe el profesorado como "*un utilizador y usador de técnicas*", su desarrollo profesional se orientará hacia los métodos y técnicas de enseñanza, donde el profesor de Educación Física sería el profesional poseedor de un amplio conocimiento de reglas, técnicas y tácticas deportivas, amplios conocimientos sobre los estilos de enseñanza, ...con un dominio específico de la asignatura y con la responsabilidad para prever respuestas certeras a cualquier asunto que se plantee. Donde el maestro se convierte en un instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, donde sus competencias se limitan a la aplicación de técnicas, tácticas y reglas de la Educación Física.

Y si lo consideramos como un "*práctico reflexivo*", en colaboración con un grupo profesional, orientaremos el desarrollo profesional hacia la comunicación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos comunes y compartidos. Desde esta concepción del maestro de Educación Física como reflexivo e indagador, primará el que este profesional "improvisar" soluciones a nuevos problemas o dificultades no tratados anteriormente, como es el caso que nos ocupa en este artículo.

La formación de los docentes pone de manifiesto el necesario dominio de las competencias en las que se espera que sean capaces de formar a sus alumnos. Este modelo de competencias del profesorado se ha ido consolidando con diferentes investigaciones (Medina y cols, 2006; Perrenoud, 2004). En este

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 50/4 – 25 de septiembre de 2009

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

sentido, la identidad de los docentes se explica en base a sus modelos de formación inicial y permanente y al modelo didáctico con el que cada educador lleva a cabo sus enseñanzas, la tarea formativa con sus alumnos, que se hace realidad en su estilo docente y en su práctica reflexiva con otros colegas, con quienes compartirán puntos de innovación y toma de decisiones. Ello conformará en el profesorado la competencia de identidad profesional, que se concreta en el conocimiento profundo de su profesión, en la actuación con los modelos didácticos emergidos y la plena satisfacción por desempeñar esta tarea y mejorar permanentemente.

De otro lado parece claro que la estrategia de aprendizaje basado en problemas y por proyecto ofrece grandes posibilidades de promover el desarrollo de las ocho competencias básicas que se prescriben en el actual sistema educativo. Ya que la estrategia de aprendizaje basado en problemas está enmarcada en un modelo educativo centrado en la discusión y el aprendizaje que emana de problemas basados en situaciones reales.

En el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, y en concreto a la esfera de la iniciación deportiva, como ya hemos mencionado, existen varias críticas al modelo tradicional o técnico. Así hemos de destacar las realizadas por Bunker y Thorpe (1982), que a pesar de haberlas realizado ya hace más de veinte años, mantienen su vigencia. Según estos autores los niños que aprenden con este modelo: no alcanzan el éxito, saben poco acerca de los juegos, poseen técnicas que no saben aplicar y una pobre capacidad de tomar decisiones y son dependientes del profesor. Por ello se han desarrollado unos planteamientos teórico-prácticos para la iniciación deportiva (entre otros: Bunker y Thorpe, 1982; Contreras Jordán, De La Torre Navarro y Velázquez Buendía, 2001; García Herrero, 2001; Giménez Fuentes-Guerra, 2003; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Méndez Giménez, 2000; Mitchell, Oslin y Griffin, 2003). Bunker y Thorpe (1982), admiten que existen limitaciones para aplicar estos modelos:

- Dificultad para el aprendizaje de determinadas habilidades técnicas en situación global.
- No existen criterios claros de progresión.
- El profesor debe ser buen conocedor del deporte.
- El profesor debe estar formado en la utilización de técnicas de enseñanza por descubrimiento guiado y de reflexión sobre la acción.
- Los niños no están acostumbrados a este sistema y les cuesta adaptarse.

En este sentido, Griffin y Butler (2005), hacen especial énfasis en que el profesorado, para aplicar los modelos comprensivos en los deportes, necesita entre otros factores: un mayor conocimiento del contenido que se trata de enseñar. Para ello, en voleibol sería recomendable estudiar, entre otros a: Bonnefoy, Lahuppe y Né (2000); Contreras Jordán, García López, Gutiérrez Díaz del Campo, Del Valle Díaz y Aceña Rubio (2007); Hessing (2006); Lucas (2005); Méndez Giménez (2000); y Pimenov (2006).

- Mayores habilidades de observación y análisis de las habilidades del alumnado, es decir planificar y poner en práctica nuevas formas de evaluación.
- Mayores habilidades en la utilización de la técnica de enseñanza mediante la búsqueda.
- La principal causa de la no aplicación de los modelos es la falta de tiempo y experiencia.

A pesar de estos inconvenientes, defendemos el uso de metodologías activas en las que se cuente con el alumno/jugador como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, hemos intentado atenuar varias de las limitaciones encontradas hasta el momento eliminando y reduciendo parcialmente las dificultades de enseñar determinadas técnicas en situaciones globales de juego, así como desarrollar unos criterios prácticos de progresión.

1.1. Aplicación del modelo constructivista a los deportes de red y muro (D.R.M.).

Consideramos que los principios didácticos y de aprendizaje motor son los mismos para la enseñanza de todos los deportes (aprendizaje significativo, práctica variable, motivación, etc.), aunque el desarrollo es diferente para cada categoría de deportes. Esta afirmación se basa en el análisis de la bibliografía sobre la formación deportiva, pues existe un gran número de publicaciones pertenecientes, no ya a cada grupo de deportes, sino a cada especialidad deportiva concreta. La mayoría de estas publicaciones se orientan hacia el modelo tradicional, y, por tanto, el desarrollo del aprendizaje de la técnica propio de cada deporte. También existe otra razón de peso, pues la lógica del juego (principios técnico-tácticos y reglamentarios) puede variar ostensiblemente de una a otra modalidad deportiva y, sobre todo, en diferentes categorías de deportes. Así, Griffin y col. (1997) y Mitchell y col. (2003), dentro del modelo de enseñanza basado en el juego, ya diferenciaban, en un primer momento, la enseñanza comprensiva por especialidades para el nivel de secundaria y, posteriormente, diferenciaron por categorías para primaria. Coincidimos con estos autores norteamericanos, y pensamos que los planteamientos genéricos para todos los juegos deportivos (categorías planteadas por Ellis (1983): juegos de invasión, campo y bate, blanco y diana, red y muro) no son apropiados.

Otro aspecto a tener en cuenta es la especial consideración respecto al voleibol, deporte que perteneciendo a la categoría de los D.R.M., en ocasiones su dinámica responde más a la de los juegos de invasión. Esto es así por el alto grado de posibilidades de colaboración que existe entre de los jugadores de un mismo equipo, y que no es habitual dentro del resto de D.R.M. cuando la participación es por equipos. Así, los jugadores de voleibol pueden pasarse el balón entre ellos, no así los jugadores de tenis, tenis de mesa, pádel, frontenis, racquetball, pala o cesta punta en las modalidades de dobles.

Bayer (1992) y Lasierra Aguilá y Lavega Burgués (1993) no se encuentran ante esta dificultad pues realizan su planteamiento hacia los juegos colectivos, sin diferenciar categorías dentro de los mismos. Sin embargo, a pesar de que Bayer (1992) considerara al voleibol en una categoría conjunta con otros deportes de invasión, sí que aprecia tres diferencias entre estos deportes; estas diferencias quedan recogidas a continuación:

- El voleibol es el único juego colectivo que, después de haber marcado un punto, el equipo puede conservar el balón, y en el que el número de pases está limitado (dos o tres toques de balón). El principio de conservación del balón se ve reducido por el hecho de que el adversario no puede recuperarlo activamente, es decir, interceptar los pases del atacante, así como el de progresión, pues tampoco es posible que sea obstaculizada. *“Se ensalza por el contrario la protección del campo propio de cara a evitar la consecución del punto y la recuperación del móvil de cara a construir un ataque eficaz”* (Bayer, 1992: 53 y 54).

- *“La oposición entendida como la protección del objetivo con las diferentes partes del cuerpo, constituye la única forma de marcaje posible en el voleibol”*(Bayer, 1992: 97).
- *“En el voleibol, la percepción del espacio no se limita a la utilización de los espacios libres en el campo propio (situarse respecto a sus adversarios y compañeros), sino que se prolonga en la percepción de los espacios no ocupados en el terreno contrario para lanzar el balón; esta realidad es mucho más apremiante en la primera etapa de formación que en otros deportes colectivos pues representa un elemento mucho más perturbador”*(Bayer, 1992: 127). Esto es así ya que los jugadores de los deportes de invasión tienen la dificultad añadida de encontrarse ante adversarios que los hostigan incesante y directamente.

El voleibol, como centro de estudio, ha sido elegido porque nos parece que posee unas características que influyen positivamente para educar a niños y jóvenes, pues entre otras: dotan de homogeneidad al grupo de práctica (en general no hay niños que conozcan muy en profundidad este deporte), es un deporte colectivo (donde la colaboración y cooperación son esenciales), se participa en diferentes roles en el equipo (favoreciendo distintos aspectos cognitivos y el desarrollo de la inteligencia en el jugador), no existe contacto directo con el adversario (algo que suele reducir la igualdad entre géneros, pues las chicas a menudo se ven en un segundo plano por el mayor desarrollo de la fuerza en los chicos), es divertido y fácilmente practicable en contextos recreativo-saludables (con familiares y amigos, ya sea en un polideportivo o al aire libre: playa o césped) , etc. Por el contrario, también entendemos que algunas de las técnicas más habituales en este deporte son habilidades de ejecución algo complejas. Pero como ya ha quedado claro, nuestro interés no se centra en el rendimiento técnico, sino más bien en una adecuada evolución cognitivo-motriz en jóvenes. Las ejecuciones se regularán a medida que se vaya practicando durante más tiempo.

2. Propuesta metodológica

2.1. Procedimiento de elaboración

La propuesta de enseñanza constructivista que presentamos es el fruto de una investigación desarrollada de manera conjunta por un grupo de profesores de enseñanza en distintos niveles: primaria, secundaria y universidad. Señalar por tanto que este tipo de investigación es de naturaleza ecológica y posee un carácter interactivo y flexible. Así, Contreras Jordán y col. (2004) y Gil Madrona (1999), concretan que la perspectiva colaborativa no se conforma con interpretar y comprender los fenómenos que ocurren en las clases de Educación Física, sino que trata de ir más allá, intentando ayudar a los profesores en su trabajo cotidiano y mejorar sus propias prácticas, permitiendo a los profesores investigadores reflexionar sobre la acción de enseñanza y aprender conjuntamente. Kay (2003), afirma que la perspectiva colaborativa tiene un papel fundamental cuando se trata de aumentar la comprensión en la enseñanza, desde el convencimiento de que comprender el *por qué* y el *cómo* de la enseñanza favorece un aprendizaje más efectivo del profesor, pues les permite descubrir puntos fuertes y débiles de su propia enseñanza y, en consecuencia, favorecen la innovación y adaptación de las estrategias de enseñanza.

3. Objetivos de la propuesta para los docentes implicados: orientaciones didácticas

- Diseñar nuevas actividades y juegos para el desarrollo técnico-táctico de los niños en proceso de aprendizaje deportivo: voleibol.
- Adaptar algunas tareas o juegos ya existentes, dotándolos de un cariz más táctico, evitando la influencia tecnicista del modelo tradicional.
- Poner en práctica los juegos previamente diseñados y, mediante un proceso de reflexión posterior, mejorarlos todo lo que sea posible.
- Dar a conocer a la comunidad investigadora nuestra propuesta didáctica para la iniciación deportiva desde el modelo constructivista, en concreto para la enseñanza del voleibol.
- Comprender de forma satisfactoria el modelo comprensivo de enseñanza de los deportes y solventar las dudas que surjan a lo largo de la experiencia.
- Analizar de un modo lo más sistemático posible, la configuración del saber profesional del maestro de Educación Física, denominado también conocimiento empírico o práctico.
- Derivar un conjunto de principios de intervención que, por medio de su aplicación directa a la práctica, contribuyan a la mejora de los procesos educativos en las clases de Educación Física.
- Ayudar al desarrollo profesional del maestro de Educación Física cuyo horizonte no es otro que mejorar la calidad educativa en Educación Física.

4. Material y método

4.1. Paradigma del docente-investigador en su práctica

El profesor investigador de su práctica es un paradigma en el que el profesorado se involucra en el proceso de investigación sobre su actividad docente, que se basa en la reflexión crítica (Ingvarson, Kleinhenz, 2006). A través de este proceso de reflexión se pretende que el profesorado comprenda en profundidad su práctica para mejorar la calidad educativa y, a su vez, conseguir su desarrollo profesional. En este sentido, los procesos a partir de los cuales los profesores aprenden de la práctica en su lugar de trabajo, se han analizado mediante el estudio del paso de novato a experto a partir del conocimiento desde la práctica, con lo que se han propulsado mejores acciones profesionales desde las clases. Por tanto, se ha progresado hacia mejores prácticas o hacia la maestría del profesorado reflexivo. La verdadera esencia de la competencia de los profesores radica en la unión entre los conocimientos de la materia y los principios pedagógicos (Sedentop, 1998: 219), lo que viene a suponer esa simbiosis entre los conocimientos pedagógicos y los contenidos específicos de Educación Física.

Por tanto, el maestro de Educación Física está obligado a enfrentarse a sus prácticas actuando desde sus experiencias anteriores y a partir de esa conversación reflexiva, el esfuerzo de este maestro para resolver los nuevos problemas produce nuevos descubrimientos, que van a requerir nuevas reflexiones desde la acción. El proceso, como señala Schön (1998: 126), *"gira en espiral a través de las etapas de apreciación, acción y reapreciación"*. Por ello, debemos de concebir al profesor de Educación Física como un

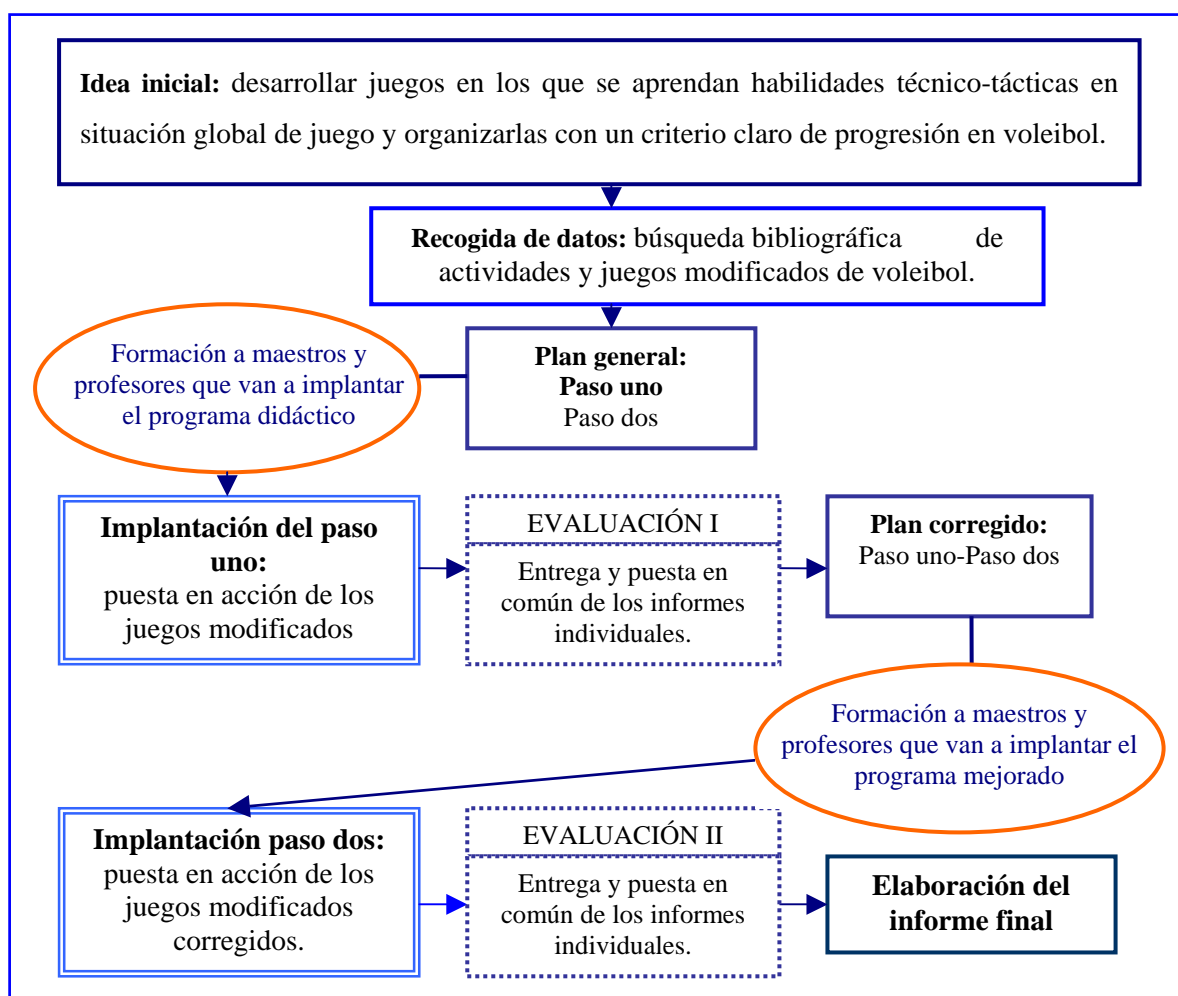
“profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema explícito de valores éticos y morales, es algo que necesita ser afirmado y consolidado a diario”(Carreiro da Costa, 2000: 1).

A través de este trabajo los docentes construyen un saber profesional, generando conocimiento de calidad desde un ambiente ecológico real: el gimnasio de Educación Física; en el caso que presentamos nos ocupamos de cómo enseñar-aprender en iniciación deportiva (voleibol).

Para la realización de esta experiencia se ha seguido el modelo de investigación-acción diseñado por Elliott (1993), que hemos adaptado y mejorado para nuestro contexto específico (ver figura 1). Para Elliott (1993: 67), *“el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”*. Lo que parece claro para Elliott es que para que se produzca esta mejora de la práctica es necesario tener en cuenta tanto los resultados, como los procesos que han conducido a dichos productos; sin unos y otros la información de todo lo ocurrido en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería parcial.

FIGURA 1

Diseño de investigación-acción (Elliott, 1993) adaptado para la enseñanza de los deportes.



La investigación-acción colaborativa es aquella en la que un investigador coordinador requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder determinar el objeto de la investigación, hacer el diseño teórico, hacer el diseño metodológico, orientar al grupo de docentes como investigadores, ayudar y guiar al profesorado durante el proceso, organizar las tareas del grupo de trabajo y elaborar el informe final. Por lo tanto, intentando dar respuesta al ciclo de la investigación acción y sus fases, o lo que es lo mismo, cómo se hace, indicaremos que estamos primero ante la delimitación del problema, para pasar después al análisis del problema y la recogida de datos, el análisis y reflexión y la propuesta de acción.

La idea inicial, la recogida de datos y la formalización del plan general fue llevada a cabo por profesores de la Universidad de Castilla-la Mancha, mientras que la implantación de los paso I y II la llevaron a cabo los profesionales de cada centro o actividad debidamente formados, a los que les debemos agradecer su participación en este proyecto. Finalmente, dichos profesionales entregaron un dossier de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje valorando los aspectos más relevantes de la "unidad didáctica", todos ellos fueron analizados y puestos en común por los autores de este artículo, redactando a posteriori el informe final que se sintetiza en esta publicación.

Para el informe final hemos seguido las orientaciones de Elliott (1986: 46), donde advierte que *"los informes de casos particulares de investigación-acción deberían tener un formato histórico: relatar la historia tal como acontece a través del tiempo"*, para ello se incluye cómo evolucionaron, a través del tiempo la propia idea general y la comprensión problemática; en qué medida se pusieron en marcha las acciones propuestas; cómo se hizo frente a los problemas de la puesta en marcha; los efectos intencionados y no intencionados de las propias acciones y las explicaciones de por qué ocurrieron; las técnicas que se seleccionaron para la toma de datos sobre la situación problemática y sus causas; las acciones emprendidas y sus efectos; y los problemas que se encontraron al utilizar ciertas técnicas y cómo se resolvieron.

Los responsables del proceso de creación de la idea inicial, de la recogida de datos y de la formalización del plan general fueron los autores del artículo. Así, siguiendo el esquema de investigación, lo primero que se hizo fue seleccionar a los sujetos de nuestro trabajo. Estos sujetos fueron elegidos de entre aquellos docentes participantes en varios cursos de formación permanente (título: Nuevos enfoques de enseñanza en la iniciación deportiva; duración: 50 horas) desarrollados por los centros de profesores y recursos de Albacete, Cuenca y Ocaña, en colaboración con la Universidad de Castilla – La Mancha. Estos docentes se prestaron de forma voluntaria y con gran motivación, para participar y aprender a lo largo de esta experiencia e investigación pedagógica.

Seleccionados y formados los participantes, se procedió, por medio de la constitución de un seminario que trabajó en reuniones periódicas a lo largo de un curso escolar (frecuencia: una reunión cada quince días), a la elaboración conjunta de una programación de enseñanza inicial. Esta programación didáctica fue implementada por los diversos participantes en sus respectivos centros educativos, obteniéndose una serie de informes resultantes de las observaciones realizadas a partir de la puesta en práctica de las actividades y juegos modificados, previamente diseñados. En estos informes se recogieron datos relativos a la duración de las sesiones, posibilidades materiales y físicas, así como nivel de comprensión de las actividades propuestas, implicación y motivación hacia las mismas. Fruto de todo esto resultaron una serie de variantes que fueron incorporadas en cada una de las sesiones que formaron parte de la programación didáctica. De esta manera se posibilitó adaptar, lo máximo posible, las tareas a realizar

a las características de cada centro, sus alumnos e instalaciones, sin desvirtuar la esencia de la enseñanza en voleibol. Todo ello con el fin ayudar a los profesionales a orientar su praxis desde los modelos alternativos y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en iniciación deportiva.

Una vez depuradas las limitaciones y dificultades de la programación didáctica inicial y realizadas las pertinentes modificaciones, se procedió a una segunda implementación. En ésta, los docentes participantes debían hacer seguimiento del nivel de adquisición y de comprensión, por parte de los alumnos de las distintas etapas educativas, de los principios tácticos trabajados. Para ello se elaboró, conjuntamente con los docentes y por medio de unas reuniones mantenidas con el grupo de investigación, una hoja de observación, en la cual, maestros y profesores, reflejaron el nivel de adquisición de los principios tácticos trabajados, las dificultades surgidas y propuestas de mejora. En este sentido, las reflexiones son fruto del trabajo continuado de los docentes en sus respectivos centros de trabajo.

4.2 Centros educativos donde se ha desarrollado el trabajo de investigación-acción

- Experiencias en primaria (todas realizadas en el tercer ciclo: 5º y 6º): Colegios de Primaria: "Santa María de la Expectación" (Cuenca), C.R.A. "Sierra Jarameña" (Villamayor de Santiago, Cuenca), C.P. "Adolfo Martínez Chicano" (Las Pedroñeras, Cuenca), C.R.A. "La Jara" (Campillo de la Jara, Toledo), C.I.P. "Fernando de Rojas" (Toledo) y C. P. "José Antonio" (La Roda, Albacete).
- Experiencias en secundaria (todas realizadas en el primer ciclo: 1º y 2º de E.S.O.): I.E.S. "Santa María de la Expectación" (Cuenca), I.E.S. "Alpajes" (Aranjuez, Madrid), I.E.S. "Dr. Alarcón Santón" (La Roda), I.E.S. "Pedro Simón Abril" (Alcaraz) y S.E.S. "Riopar" (Riopar, Albacete).
- Experiencias en clubes deportivos: Club Polideportivo La Roda (La Roda, Albacete).
- Experiencias en las Escuelas Universitarias de Magisterio de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo (Universidad de Castilla-la Mancha).

5. Resultados: adquisición de competencias en la formación del profesorado

Formar a docentes, ya sea en Educación Física o en cualquier otra materia, a través del desarrollo de competencias, podría fomentar un mejor manejo de la información y facilitar el aprendizaje autónomo (Fernández-Balboa, 2008). Pero, qué es una competencia. Desde el ámbito laboral Spencer y Spencer (1993: 9), afirman que es *"una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios"*. Ya desde el ámbito educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2006) se expresa de la siguiente manera para la formación de futuros docentes: *"Las competencias se conciben como un conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar la resolución de problemas o la intervención en un contexto académico, profesional o social."*

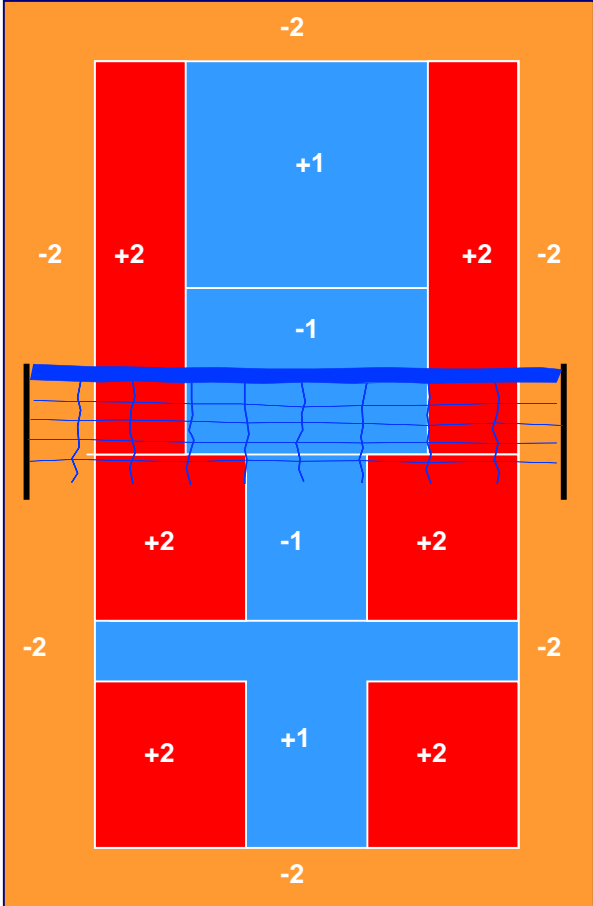
En nuestro trabajo nos basamos más en la formación continua del profesorado en activo, y mediante la realización del seminario de investigación-acción hemos conseguido mejorar competencias como: desarrollar el pensamiento crítico, la comunicación interpersonal (profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno), la gestión de la información, el uso de las nuevas tecnologías para poder mantener un

contacto más frecuente entre profesionales mediante el uso de los correos electrónicos, páginas web, plataformas Moodle, etc., el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo colaborativo y en equipo, así como la mejora de la planificación.

Otro de los resultados de este trabajo ha sido la adquisición de la competencia específica para mejorar el proceso comprensivo de enseñanza-aprendizaje en voleibol, pues el grupo de trabajo ha desarrollado un amplio abanico de posibilidades pedagógicas, con multitud de variantes según el nivel de juego y diversidad de los alumnos. Todo ello se concreta en el diseño de multitud de actividades o juegos modificados, como prueba de lo cual incluimos a continuación, a modo de ejemplo, uno de los juegos que más motivó a los discentes durante la practica (figura 2).

FIGURA 2:

Ejemplificación del diseño de uno de los juegos modificados para la enseñanza-aprendizaje del voley

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA:	REPRESENTACIÓN GRÁFICA:
<p style="text-align: center;">"Zona bonus"</p> <p>Equipos de 3 ó 4 jugadores que se colocan en un campo de juego en donde, dependiendo del bote final del balón, la puntuación es diferente para el tanteo. Con ello el profesor puede influir positivamente en la dirección del último golpeo, mejorando dicho lanzamiento. En la representación gráfica se puede observar cómo el docente pretende que sus alumnos lancen a los laterales de la pista o en su defecto al fondo, pero que no dejen el balón a corta distancia de la red.</p> <p>Gana el equipo que primero llegue a 10 puntos con diferencia de 2 puntos. Como reglas funcionales se siguen las normas habituales para minivoley. Es decir, rotación de los jugadores al recuperar el saque, tres toques máximo para pasar el balón al otro lado (el docente instará a los alumnos a intentar dar tres toques en la mayor parte de las jugadas), no se permite la retención del balón, etc.</p>	 <p>El diagrama muestra un campo de voleibol con una red en el centro. El campo está dividido en zonas laterales (rojo) y centrales (azul). Las puntuaciones son: +2 en las zonas laterales, -1 en las zonas centrales, y -2 en las zonas exteriores del campo.</p>
<p>PRÁCTICA CONTINUADA: 5-12 minutos; dependiendo del nivel de juego.</p>	
<p>REFLEXIÓN CENTRAL:</p> <p>P: ¿Cuáles son los mejores lugares para rematar o tirar el balón al campo contrario? (R.G.: a las zonas donde nos dan más puntos, porque si conseguimos el tanto recibimos más puntos).</p> <p>P: ¿Cuáles son las zonas que más tenemos que defender o estar más pendientes? (R.G.: las zonas donde le dan más puntos al oponente, porque generalmente mandarán el balón a las mismas).</p>	

VARIANTE: (3' - 4').

I: Se pueden variar las zonas de más o menos puntuación.

II: Se puede jugar con los dos campos con las mismas zonas, o con cada campo con unas zonas con distinta puntuación.

III: Se puede jugar con la altura de la red, para favorecer o perjudicar la posibilidad de marcar tanto en las zonas con más puntuación.

PRINCIPIO TÁCTICO AL QUE SE ORIENTA: Se trabajan todos los principios pero se enfatiza el tercero, tanto en ataque como en defensa: Conseguir o evitar que el contrario consiga el objetivo (punto) en este juego, especialmente si es en las zonas con mayor puntuación.

6. Conclusiones

En la última década, los maestros de educación física han cambiado lo que hacen, bien por ellos mismos, o bien por influencias externas. Lo que está claro es que han tomado una perspectiva cualitativa y social y cómo piensan y lo que opinan sobre como se lleva a cabo el cambio curricular. Como el pensamiento de los maestros ha cambiado, el currículo también ha sufrido un cambio. En efecto, las creencias, actitudes, conocimientos y percepciones han sido una constante frecuente en nuestra investigación. Las historia de vida de los docentes con el deporte y la iniciación deportiva se ha visto reflejada en nuestra experiencia. Sin embargo la investigación-acción desarrollada ha supuesto una crítica constructiva sobre la situación actual de la Educación Física, y sobre las normas a seguir para conseguir una enseñanza de la Educación Física de calidad. El trabajo desarrollado ha servido para incidir sobre la importancia de formar un profesorado capaz, especializado y trabajador, que es la base del buen funcionamiento del sistema educativo.

Sin duda, experiencias como la que presentamos son precisas para realizar una reflexión sobre los retos futuros que la Educación Física deberá afrontar, adaptándose a los nuevos tiempos y modificando sus contenidos para adaptarse a las nuevas exigencias que la sociedad demanda.

Las competencias docentes son una de las preocupaciones que en todo proceso formativo de un profesor hay que tener en cuenta. Hace unos años hablar de competencias docentes era tabú, ya que se incidía mucho en que las competencias docentes estaban asociadas a un paradigma proceso-producto, y lo más importante no eran las competencias sino la capacidad de indagación y el proceso reflexivo. En este sentido, el concepto de competencia que se utilizaba era muy restringido. Sin embargo con la convergencia europea el concepto de competencia ha resurgido con un nuevo impulso.

De nuestro trabajo se deduce la necesaria actualización del profesorado desde una nueva perspectiva que implique la asimilación crítica de esta formación. Los docentes han de reflexionar acerca del dominio que tienen de estas competencias como tales agentes de formación de las mismas. Por tanto, el trabajo de investigación-acción que presentamos sin duda que ha servido para reflexionar sobre el desarrollo de la capacidad comunicativa del docente de Educación Física al interactuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente, la estrategia de aprendizaje basado en problemas propuesta ofrece grandes posibilidades de promover el desarrollo de las ocho competencias básicas, ya que enfatiza en el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que se facilitan por la dinámica del enfoque y su concepción

constructivista; se fomenta la autonomía cognoscitiva; se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los alumnos; se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar.

En las investigaciones previas a este estudio sobre la formación del profesorado en relación al modelo comprensivo de enseñanza de los deportes se destaca la necesidad de una enseñanza de calidad unida a la práctica, que aborde los problemas reales del patio. Hay que tener en consideración tanto la formación inicial en los centros universitarios como la formación permanente. Con estas premisas se pueden evitar los problemas que tienen los profesores a la hora de realizar las modificaciones metodológicas necesarias para cambiar la enseñanza desde una perspectiva tradicional a otra con orientación más comprensiva, siempre y cuando se dote del apoyo necesario y la suficiente continuidad en su aplicación.

Los resultados que advierten los profesores inmersos en este seminario muestran que son capaces de superar los problemas metodológicos que han aparecido en estudios anteriores, como podrían ser la utilización de estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno de forma más directa, tales como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas; la adecuada organización de la clase: espacio y tiempo; el uso de materiales alternativos, etc. Es evidente que se necesita que el profesor que vaya a impartir docencia con la nueva metodología este motivado y convencido de las potencialidades de esta innovación educativa, así como que en las primeras fases de implantación del modelo comprensivo tenga la posibilidad de retroalimentarse con la ayuda de expertos y con otros compañeros que estén en una situación similar sobre todos los problemas, dudas, aportaciones o soluciones que tenga o puedan ir surgiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Formar a los alumnos de primaria, secundaria o de actividades extraescolares en los aspectos cognitivo-motrices del deporte es sumamente importante, ya que este contenido, valioso en la Educación Física, pasa por el aprendizaje del saber (conceptualización: conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento procedimental, percepción, toma de decisiones y adquisición de habilidades específicas) y el modo de hacerlo (actitudes o valores: *fair play*). Con ello, estaremos contribuyendo a formar esos espectadores cultos y jugadores inteligentes que Bunker y Thorpe (1982), buscaban dentro del proceso de formación deportiva. En relación al profesorado, se ha obtenido un aprendizaje docente significativo y funcional bajo dos direcciones: aprender a aprender y aprender para enseñar. El esfuerzo empleado ha merecido la pena, siendo una experiencia plenamente satisfactoria.

En este trabajo se presenta el aprendizaje contextualizado a partir de la comprensión de los principios fundamentales tácticos para voleibol. Para la realización del trabajo motor que presentamos aquí es necesario un desarrollo adecuado de la Educación Física de base y recomendamos la practica previa, desde la perspectiva horizontal, de los deportes de red y muro: D.R.M. (Contreras y col., 2008). También debemos de recalcar la importancia de la formación integral en el deporte, incluyendo los aspectos más cognitivos.

Hemos visto, con la ejemplificación de un proceso de investigación-acción colaborativa sobre la práctica de la enseñanza de la iniciación deportiva, como es posible ilustrar las dificultades que este proceso presenta. Pero, también, la realización de esta experiencia, en una situación real de enseñanza, permite afirmar que dichos procesos son posibles y que tienen la virtud de contribuir a la formación del profesorado en el propio contexto en el que realiza su labor profesional. Además, la investigación sobre la propia práctica de enseñanza fomenta la inquietud que debe presidir la vida de docente en la búsqueda de una enseñanza de calidad que se vea reflejada en sus alumnos.

Hemos presentado un estudio colaborativo entre profesores de distintos niveles de enseñanza universitarios y no universitarios, orientado a una doble finalidad: por una parte al desarrollo profesional del docente en materia de Educación Física, utilizando la investigación-acción como medio de formación permanente; y por otro lado proponiendo la elaboración de un modelo de enseñanza de los D.R.M., especialmente del voleibol, desde una óptica constructivista, para la etapa de iniciación deportiva. Los resultados, en ambos aspectos, animan a continuar el trabajo emprendido. Nuestra intención es que el lector, una vez comprendido y reflexionado sobre este artículo, le sea más fácil adoptar la capacidad de diseñar nuevas tareas, tanto para este deporte como para otros que cuenten con principios o elementos técnico-tácticos comunes. Todo ello orientado a facilitar a los niños y jóvenes una práctica de actividad física más divertida y significativa, que permita instalar la practica deportiva de forma permanente en sus estilos de vida. Para ello, es necesario que el docente o entrenador emplee mayor tiempo en el diseño de juegos modificados y aplique un método de investigación-acción en su propia aula o gimnasio. Este proceso debe estar complementado por la lectura de la bibliografía científica y, si fuera posible, por el apoyo de expertos u otros profesores que tengan mayor experiencia en este sentido. Todo este proceso debe estar rodeado de una característica esencial, la creatividad e imaginación, que dote de originalidad las nuevas propuestas, pues ello aumentará la motivación hacia la práctica deportiva y a evitar el abandono de las actividades físicas en edades tempranas.

Ciertamente el sometimiento de nuestras prácticas, como maestros y profesores de Educación Física, bien en el patio o en el gimnasio, a una acción reflexiva sistemática, incide de forma decisiva y convincente en la adquisición de un conocimiento práctico de la materia, lo que ha supuesto, a la vez, una mejora profesional de los docentes.

Sin duda la experiencia ha contribuido a su desarrollo profesional, ya que, como indica De Miguel (1996:19), se produjo *“un proceso de formación continua a lo largo de la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza”*. La formación del maestro y profesor de Educación Física, a través de sus prácticas en el gimnasio, está inmersa en un proceso a través del cual, de manera individual o colectiva, lleva a cabo una serie de acciones con la finalidad de mejorar sus competencias docentes. De ahí que es de suma importancia unir el desarrollo profesional y la innovación educativa, como ha sido nuestro caso, cuando los profesores imparten sus enseñanzas a través de técnicas innovadoras en iniciación deportiva a través de los juegos modificados, o los aprendizajes globales frente a los analíticos en el desarrollo del bloque de contenidos de juegos y deportes.

Con este trabajo hemos expuesto algunos principios de como desarrollar una enseñanza de la Educación Física de calidad. En concreto, hemos incidido sobre la importancia de formar un profesorado capaz desde su propia práctica, que es la base del buen funcionamiento del sistema educativo en general y de la Educación Física en particular. En este sentido hemos puesto en evidencia que el profesor debe de prepararse para enfrentar los retos que la Educación Física deberá afrontar, adaptándose a los nuevos tiempos y modificando sus contenidos y sus métodos para responder a las nuevas exigencias que la sociedad demande en cada momento.

Bibliografía

- BAYER, C. (1992). La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Barcelona: Hispano Europea.
- BONNEFOY, G.; Lahuppe, H. y Né, R. (2000). Enseñar voleibol para jugar en equipo. Barcelona: Inde.
- BUNKER, D. J. y Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 5-9.
- CARREIRO DA COSTA, F. (2000). Aproximación a nuevos modelos de investigación en el currículo de Educación Física. Papel del profesor. C.D. Room. Los retos de la Educación Física en la escuela del siglo XXI. Málaga.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.; De La Torre Navarro, E. y Velázquez Buendía, R. (2001). Iniciación deportiva. Madrid: Síntesis.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.; García López, L. M.; Gil Madrona, P. y Del Valle Díaz, S. (2004). Una experiencia colaborativa: el diseño de materiales curriculares para la iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 7-17.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.; García López, L. M.; Gutiérrez Díaz del Campo, D.; Del Valle Díaz, S. y Aceña Rubio, R. M. (2007). Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza de los deportes de red y muro desde un enfoque constructivista. Barcelona: Paidotribo.
- DE MIGUEL, M. et al. (1996). El desarrollo personal docente y las resistencias a la innovación educativa. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DEVÍS DEVÍS, J. y Peiró Velert, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: Inde.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- ELLIS, M. (1986). Making and shaping games. En Thorpe, R. D., Bunquer, D. J. y Almond, L. (eds.) *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University Press, 61-66.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? *Tándem*, 26, 19-33.
- GARCÍA HERRERO, J. A. (2001). Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: el papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en Balonmano. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte.
- GIL MADRONA, P. (1999). Evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria. Madrid: Gymnos.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. (2003). El deporte en el marco de la E.F. Sevilla: Wanceulen.
- GRIFFIN, L. L. y Butler, J. I. (2005). *Teaching games for understanding*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- GRIFFIN, L. L.; Mitchell, S. A. y Oslin, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HARGREAVES, A. (1994). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica. Aplicación a la Educación Física y al Entrenamiento Deportivo. Barcelona: Inde.
- HESSING, W. (2006). Voleibol para principiantes. Barcelona: Paidotribo.
- HOLT, N.L.; Stream, W.B. y García Bengoechea, E. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of teaching in Physical Education*, 21 (2), 162-176.
- IMBERNÓN, F. y Ferreres, V. (eds.) (1999). La formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: E.d. Síntesis.
- INGVARSON, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295.
- KAY, W. (2003). Teaching and research: a framework for professional development. *The Bulletin of Physical Education*, 32 (2), 79-91.
- KIRK, D. y Macphail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 177-192.
- LASIERRA Aguilá, G. (1990). Aproximación a una propuesta de aprendizaje de los elementos tácticos individuales en los deportes de equipo. *Apunts*, 24, 59-68.

- LASIERRA Aguilá, G. y Lavega Burgués, P. (1993). 1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo. Barcelona: Paidotribo.
- LUCAS, J. (2005). El voleibol: iniciación y perfeccionamiento. Barcelona: Paidotribo.
- MEDINA, A. et al. (2006) Competencias del profesorado universitario ante el EEES. Estudios y análisis. Informe. MECD.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2000). Diseño e intencionalidad de los juegos modificados de cancha dividida y muro. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd18a/juegosm.htm> (22/03/2002).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). El MEC presenta el documento para la elaboración de las directrices de los títulos universitarios de Grado y Máster. Disponible en www.noticias.info/asp/aspComunicados.asp?nid=251130 (23/01/2007).
- MITCHELL, S. A.; Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2003). Sport Foundations for Elementary Physical Education. Champaign, Il.: Human Kinetics.
- PERRENOUD, P. H. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar.. Barcelona.Grao.
- PIMENOV, M. P. (2006). Voleibol. Aprender y progresar. Barcelona: Paidotribo.
- RINK, J. E.; French, K. E. y Graham, K. C. (1996). Implications for practice and research, Journal of Teaching in Physical Education, 15, pp. 503-508.
- SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidos.
- SPENCER, L. M. y Spencer, S. M. (1993). Competence and work. Nueva York. Wiley and Sons.